

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LE POINT DE VUE D'ADULTES QUÉBÉCOIS AYANT VÉCU L'EXPÉRIENCE  
DE LA NON-SCOLARISATION (*UNSCHOOLING*) AU COURS DE LEUR  
ENFANCE ET/OU DE LEUR ADOLESCENCE :  
UNE APPROCHE PHÉNOMÉNOLOGIQUE

MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAITRISE EN ÉDUCATION ET PÉDAGOGIE

PAR  
JOËLLE GAUDREAU

JANVIER 2017

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.07-2011). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

MERCI au Fonds de recherche du Québec – Société et culture, pour avoir financé mon projet de recherche.

MERCI à Catherine Meyor, qui m’a prise sous son aile, et à Thomas Berryman, qui s’est joint à l’aventure pour accompagner l’apprentie chercheuse que j’étais. Vos défis, vos relectures consciencieuses, vos critiques, vos suggestions et votre confiance m’ont beaucoup apporté. Merci aussi à Gérald Boutin et à Christine Brabant pour avoir accepté de faire partie du jury de ce mémoire.

MERCI à Raphaëlle, Frédéric, Magalie, Ariane et Dominique (noms fictifs) pour votre temps, votre confiance et votre générosité.

MERCI à la Maison des Possibles et à tous ceux et celles qui y sont passé.e.s ces trois dernières années, soit Plumo, Sarah-J, Tao, Chuck, Daisy, Gab, La Dufresne, Ferdidi, Cath, Loïc, Julie, La Vignole, Chaudière, Marcotte, Isa, Éliane, Laurie, Cécile, Pier-Luc, Léa, Max 2.0. et Ira, qui consciemment ou non m’ont poussée, épaulée et encouragée dans cette épopée empreinte de solitude.

MERCI à la gang du RÉDAQ et à tous ceux et celles qui explorent des avenues éducatives novatrices, qui m’inspirent et me permettent de croire que je ne suis pas une extraterrestre, soit Marc-Alexandre, Camille, Élisabeth, Tammy, Noémie, Michal, Kali Gaia, Marilyn, Christine, Tamara, Joanne, Céline, Alessandra, Jean-Simon, Gabriela, Pleen, Laetitia, Thierry, Marike, Édith, Charles, Abby, André et compagnie.

MERCI à la familia, Gilles, Sylvie, Hubz, Oli, Vivi et Phi, qui croient en moi et m’appuient dans mes projets, mes idées, mes bifurcations, mes effervescences, mes marasmes, mes ambitions, mes obstacles et mes réussites.

MERCI à Alê, l’Homme content, mon amour, mon ami, mon coach, mon sherpa, mon compagnon, témoin et complice de mes rêves, dont la présence et le support transcendent les océans.

À Raphaël, Joliane, Arthur, Léa, Elliot, Océane, Matéo  
et tous les Colorié.e.s à venir.

## AVANT-PROPOS

Depuis un flamboyant enseignant d'histoire au secondaire et un séjour marquant au cégep du Vieux-Montréal, je sais que mes activités et mon travail, pour avoir un sens à mes yeux, doivent correspondre à mes valeurs et à mes convictions profondes et contribuer de façon positive à la société (pour le meilleur et pour le pire). C'est dans cet état d'esprit que j'ai fait des démarches pour participer au programme fédéral Odyssee suite à mes études collégiales et que je suis devenue monitrice de français dans une école primaire de la péninsule acadienne (N.-B.). Au cours de l'année scolaire 2008-2009, j'ai donc animé des activités culturelles dans les classes de maternelle à 8<sup>e</sup> année, mis sur pied le journal étudiant, supervisé les activités de la radio-étudiante diffusée dans le village et organisé le spectacle de fin d'année de cette école. Grâce à cet emploi, j'ai découvert ma passion pour l'éducation, ainsi qu'un talent particulier pour interagir avec les élèves dits « en difficulté d'adaptation et d'apprentissage », ce qui m'a poussée à m'inscrire au baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale (profil secondaire et adultes) à l'Université du Québec à Rimouski (UQAR), campus Lévis.

Durant mon baccalauréat, j'ai commencé à me questionner, grâce à mes lectures, à mes expériences de stage (centre jeunesse, orthopédagogie, formation à un métier semi-spécialisé, francisation d'adultes immigrants) et à mon travail d'enseignante occasionnelle, relativement aux structures éducatives en place au Québec. Un événement ayant bouleversé mon cheminement universitaire fut ma présence à une communication de Marike Reid-Gaudet, ancienne présidente de l'Association québécoise pour l'éducation à domicile (AQED), traitant de sa propre rencontre avec le modèle d'école démocratique (ou libre) alors qu'elle était une adolescente douée, mais blasée, via le livre *Libres enfants de Summerhill* d'Alexander Neill Sutherland. Cette présentation à saveur autobiographique m'a permis de mieux saisir ce que mes lectures, mes réflexions et mes expériences en milieu scolaire m'avaient permis de pressentir:

l'éducation peut être vécue de multiples façons et l'école actuelle ne correspond pas aux besoins éducatifs de tous les jeunes, certains y réagissant même violemment. Cette rencontre m'a permis de constater que je n'étais pas la seule à croire que des facteurs environnementaux pouvaient être la cause des « difficultés d'apprentissage et d'adaptation » des élèves et qu'il fallait s'y intéresser plutôt que de contraindre les enfants à entrer dans un même moule, quitte à les médicamenter. Suite à cette conférence, j'ai dévoré le livre en question, puis je me suis mise à rechercher les alternatives éducatives existantes au Québec et ailleurs dans le monde. J'ai ainsi découvert: le Réseau des écoles publiques alternatives du Québec (RÉPAQ); le Réseau des écoles démocratiques au Québec (RÉDAQ); les pédagogies Montessori, Freinet et Waldorf-Steiner; les écoles démocratiques (ou libres) actives aujourd'hui; l'Alternative Education Resource Organization (AERO); et l'éducation à domicile, notamment. Au cours de mes études de premier cycle, je me doutais bien que j'aurais l'intention un jour de poursuivre des études supérieures, mais j'avais besoin d'aller faire un tour sur le terrain avant de me lancer.

Au cours de cette année de pratique, j'ai travaillé comme orthopédagogue au secondaire (expérience difficile, perte de sens, impression de répondre à des exigences administratives sans aider qui que ce soit), puis comme enseignante occasionnelle dans divers milieux, dont une école primaire alternative pendant quelques semaines (ce qui m'a réconciliée avec mon amour et mon grand respect pour les jeunes personnes et mon talent pour interagir avec eux). C'est d'ailleurs au cours de ce remplacement que j'ai participé à la « Tournée des villages alternatifs », une journée-conférence organisée par le RÉPAQ, au cours de laquelle j'ai rencontré André Stern, auteur et conférencier français ayant vécu la non-scolarisation (*unschooling*), qui m'a permis d'ouvrir mon univers à la possibilité d'une éducation sans école.

## TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS .....	vii
RÉSUMÉ .....	xv
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I – PROBLÉMATIQUE .....	5
1.1. Généralisation de la forme scolaire .....	5
1.1.1. Genèse et diffusion de l'école .....	6
1.1.2. Genèse et diffusion du service de garde éducatif.....	15
1.2. Mouvements éducatifs alternatifs.....	18
1.2.1. Mouvements alternatifs intrascolaires.....	18
1.2.2. Mouvements alternatifs extrascolaires .....	26
1.3. Revue de la littérature scientifique portant sur les mouvements éducatifs alternatifs extrascolaires .....	34
1.3.1. Portraits sociodémographiques des familles .....	35
1.3.2. Portraits motivationnels des parents.....	38
1.3.3. Portraits de jeunes personnes éduquées en dehors de l'école .....	41
1.3.4. Portraits d'adultes (18 ans et plus) éduqués en dehors de l'école.....	45
1.3.5. Limites de la recherche sur les mouvements éducatifs extrascolaires .....	50
1.4. Le problème de recherche.....	51
1.5. Question et objectifs de recherche.....	52
CHAPITRE II – CADRE CONCEPTUEL.....	55
2.1. Émergence du concept de non-scolarisation ( <i>unschooling</i> ).....	55
2.2. Revue de la littérature scientifique décrivant la non-scolarisation .....	57
2.2.1. Définitions de la non-scolarisation .....	60
2.2.2. La non-scolarisation comme partie intégrante d'un mode de vie contre- culturel.....	62
2.2.3. Principes et pratiques des parents choisissant la non-scolarisation .....	66

2.2.4. Utilisation des nouvelles technologies dans les foyers non scolarisés.....	81
2.3. Concepts connexes à la non-scolarisation.....	84
2.3.1. Éco-éducation.....	84
2.3.2. Déscolarisation.....	87
CHAPITRE III – MÉTHODE.....	89
3.1. Type de recherche.....	90
3.1.1. Présentation de l’approche phénoménologique.....	90
3.1.2. Méthode empruntée pour mener cette étude.....	93
3.2. Échantillonnage.....	95
3.3. Cueillette des données.....	97
3.4. Critères de scientificité.....	98
3.4.1. Validité interne / crédibilité.....	99
3.4.2. Validité externe / transférabilité.....	100
3.4.3. Fiabilité / fidélité.....	100
3.4.4. Procédés mis en place dans cette étude.....	101
3.5. Considérations éthiques.....	102
3.6. Limites méthodologiques et biais associés au projet de recherche.....	103
CHAPITRE IV– COMPTES RENDUS DES TÉMOIGNAGES.....	105
4.1. Compte rendu du témoignage de Raphaëlle.....	106
4.2. Compte rendu du témoignage de Frédéric.....	122
4.3. Compte rendu du témoignage de Magalie.....	144
4.4. Compte rendu du témoignage d’Ariane.....	155
4.5. Compte rendu du témoignage de Dominique.....	175
CHAPITRE V – SYNTHÈSE DES RÉSULTATS ET ÉLÉMENTS DE DISCUSSION.....	203
5.1. <i>Être</i> non scolarisé.....	204
5.1.1. L’immédiateté du rapport au temps.....	204

5.1.2. Autodidaxie (assistée).....	206
5.1.3. Entre multiâgisme et solitude.....	209
5.2. La famille non scolarisante .....	212
5.2.1. L'adoption de la non-scolarisation.....	212
5.2.2. L'influence et l'activité parentales.....	215
5.2.3. Les conceptions parentales de la liberté de l'enfant.....	218
5.2.4. Les dissensions parentales .....	220
5.3. Le rapport au monde de la personne non scolarisée .....	221
5.3.1. La non-scolarisation comme mission sociale.....	221
5.3.2. Le rapport au travail.....	223
5.3.3. Le rapport au monde scolarisé .....	225
5.3.4. Le rapport aux politiques éducatives québécoises .....	231
CONCLUSION.....	235
ANNEXE A – Exemplification des étapes #3 et #4 de la méthode.....	247
ANNEXE B – Formulaire d'identification du (de la) participant(e).....	251
ANNEXE C – Invitation à participer au projet de recherche.....	253
ANNEXE D – Formulaire d'information et de consentement.....	255
ANNEXE E – Guide d'entretien.....	257
ANNEXE F – Certificat de conformité éthique.....	261
ANNEXE G – Tableaux de vérification de la présence des unités de sens dans les comptes rendus des témoignages .....	263
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	267

## **LISTE DES FIGURES**

Figure	Page
1. Positionnement de termes relatifs à l'éducation extrascolaire.....	30

## **LISTE DES TABLEAUX**

Tableau	Page
1. Présentation de l'échantillon.....	97

## RÉSUMÉ

Au Québec comme ailleurs dans le monde, de plus en plus d'enfants et d'adolescents vivent leur éducation hors de l'école, pour diverses raisons et de différentes façons. La non-scolarisation (ou *unschooling*) est située à l'extrême du continuum des pratiques éducatives extrascolaires, faisant fi de contraintes généralement perçues comme essentielles, telles que le respect du programme de formation établi par l'État. Voici une définition de ce mode éducatif:

La non-scolarisation n'est pas de la scolarisation. Les enfants et les adolescents qui vivent cette alternative éducative ne se voient pas imposer d'aller à l'école ni de réaliser à la maison des tâches de type scolaire. Plus spécifiquement, ils ne se voient pas imposer de curriculum prédéfini, de devoirs, ni de tests pour mesurer leurs progrès. Ils ont plutôt la possibilité de poursuivre leurs intérêts et d'apprendre de la manière qui leur est propre. Néanmoins, cela ne signifie pas qu'ils ne suivent pas de cours de forme traditionnelle ou n'utilisent pas de matériel associé au curriculum officiel, si tel est leur choix (Gray et Riley, 2013; Holt et Farenga, 1981/2003).

Bien que le concept d'*unschooling* ait émergé au cours des années 1970 aux États-Unis et qu'il concerne aujourd'hui des milliers de jeunes, moins d'une dizaine d'études scientifiques portent sur cette réalité éducative hors du commun et aucune n'a été menée au Québec. À notre connaissance, une seule enquête concerne le point de vue d'adultes non scolarisés (*unschoolers*) relativement à leur expérience éducative (et ce, à l'aide d'un questionnaire en ligne). La question générale de cette étude est donc la suivante: quel(s) sens des adultes québécois ayant vécu la non-scolarisation donnent-ils à leur expérience éducative? Les objectifs de recherche sont : 1) de décrire le point de vue d'adultes ayant vécu une période de non-scolarisation (*unschooling*) au cours de leur enfance et/ou de leur adolescence relativement à leur expérience éducative et à leur devenir, selon leur témoignage; 2) de mieux comprendre l'expérience de la non-scolarisation (*unschooling*), à partir du point de vue d'adultes l'ayant vécue. L'approche phénoménologique a été retenue afin de donner la parole à cinq participants, via des entretiens non directifs. Les résultats de cette analyse phénoménologique (non généralisables) explicitent trois quiddités de la structure de ce phénomène éducatif, soit l'être non scolarisé, la famille non scolarisante et le rapport au monde de la personne non scolarisée.

Mots-clés: non-scolarisation, enseignement à domicile, école à la maison, éducation alternative, éducation informelle, participation des parents, auto-apprentissage, autoformation, phénoménologie, *unschooling*, *homeschooling*, *self-directed learning*

## INTRODUCTION

« *L'homme dégènerait sans l'enfant qui l'aide à s'élever.* »

Maria Montessori

À une époque où l'on tend à diminuer l'âge d'entrée à l'école et à en retarder la sortie, où « Assurer l'éducation primaire pour tous » est le second objectif établi par le Sommet du Millénaire des Nations Unies et où le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) témoigne d'une grandissante standardisation des finalités éducatives, des contenus de formation et des méthodes pédagogiques, au Québec, comme ailleurs dans le monde, une minorité grandissante d'enfants et d'adolescents vivent délibérément leur éducation hors de la forme scolaire. Ce mémoire est consacré à l'étude de la non-scolarisation (ou *unschooling*), un phénomène situé à l'extrême du continuum des pratiques éducatives extrascolaires faisant fi de contraintes généralement perçues comme essentielles, telles que le respect du programme de formation établi par l'État. À ce jour, les recherches portant sur l'éducation extrascolaire s'intéressent principalement aux parents des familles choisissant ce mode éducatif (portraits socioéconomiques, motivations, perceptions quant aux avantages et aux inconvénients, pratiques éducatives). Les études concernant les jeunes personnes vivant ce type d'éducation ou les adultes l'ayant vécu sont principalement menées à l'aide de tests standardisés permettant de les comparer à la population scolarisée ou à l'aide de questionnaires prédéterminés ; rares sont celles qui leur donnent réellement la parole. Aussi, il est nécessaire de conduire des études qui ciblent plus précisément un type de pratiques éducatives extrascolaires, la plupart utilisant des termes génériques comme « éducation à domicile » (*homeschooling*), incluant des familles qui pratiquent tant l'« école à la maison » que la non-scolarisation, des réalités fort différentes.

La littérature scientifique québécoise est restreinte en ce qui a trait à l'éducation extrascolaire de manière générale, bien que ce mode éducatif soit en expansion dans la

province, et elle est pratiquement muette en ce qui concerne la non-scolarisation (*unschooling*) en particulier. De plus, à notre connaissance, aucune étude, au Québec ou ailleurs, n'a directement offert la parole aux adultes non scolarisés (*unschoolers*), pour mieux comprendre leur expérience du mode éducatif peu commun qu'ils ont vécu, ainsi que leur devenir. La présente étude propose de combler cet angle mort dans les connaissances en sciences de l'éducation.

La question de recherche de ce mémoire est la suivante: quel(s) sens des adultes québécois ayant vécu la non-scolarisation donnent-ils à leur expérience éducative? Ces objectifs sont poursuivis:

- 1) décrire le point de vue d'adultes ayant vécu une période de non-scolarisation (*unschooling*) au cours de leur enfance et/ou de leur adolescence relativement à leur expérience éducative et à leur devenir, selon leur témoignage;
- 2) mieux comprendre l'expérience de la non-scolarisation (*unschooling*), à partir du point de vue d'adultes l'ayant vécue.

Pour répondre à cette question et rejoindre ces objectifs de recherche, l'approche phénoménologique a été retenue, exigeant que l'étudiante-chercheuse « mettre entre parenthèses », autant que faire se peut, tout préjugé, biais ou connaissance antérieure de sorte à restituer le phénomène tel qu'il se présente à la conscience subjective des participants, auprès de qui des entretiens non directifs ont été menés.

Le premier chapitre de ce mémoire situe d'abord le phénomène de la non-scolarisation dans un monde où la forme scolaire prédomine dans la prise en charge de l'éducation des jeunes personnes, en traçant les grands traits de la genèse de l'école et des services de garde éducatifs. Par la suite, différents mouvements éducatifs alternatifs, vécus au sein de l'école ou à l'extérieur de celle-ci, sont présentés. Enfin, une revue de la littérature scientifique associée aux mouvements éducatifs extrascolaires est exposée.

Le second chapitre présente le cadre conceptuel de cette étude. Il comporte un bref historique de l'émergence du concept de non-scolarisation (*unschooling*), puis une revue synthétique de la dizaine d'études scientifiques décrivant ce type d'éducation. Ensuite, une attention particulière est portée aux concepts connexes à celui de non-scolarisation, soit l'éco-éducation et la déscolarisation, permettant d'en saisir la portée et les limites.

Le troisième chapitre s'attèle à une présentation de l'approche phénoménologique et de la méthode de recherche empruntée dans le cadre de cette étude. Suit une description de l'échantillonnage, de l'outil de cueillette de données, des critères de scientificité, des considérations éthiques, ainsi que des limites méthodologiques et des biais associés à cette enquête.

Le quatrième chapitre expose les comptes rendus des témoignages des cinq adultes interviewés dans le cadre de cette étude, en respectant la logique particulière de chacun, leur personnalité, leur spécificité et leur sensibilité. Ces comptes rendus permettent au lecteur d'accéder à la structure spécifique de l'expérience de la non-scolarisation de chacun des participants, ce qui représente un premier niveau de résultats pour cette étude

Enfin, le cinquième chapitre propose une phénoménologie de la non-scolarisation, c'est-à-dire une synthèse des aspects « essentiels » interreliés de son expérience, du point de vue des adultes québécois ayant participé à cette étude. Les résultats de cette analyse phénoménologique (non généralisables) explicitent trois quiddités de la structure de ce phénomène éducatif, soit l'*être* non scolarisé, la famille non scolarisante et le rapport au monde de la personne non scolarisée.

## CHAPITRE I – PROBLÉMATIQUE

*« Il n'est pas décent d'admettre notre monde dès lors qu'il déçoit. »*

Alexandre Jardin

Dans un premier temps, ce chapitre présente le contexte général dans lequel se situe le phénomène de la non-scolarisation, soit un monde où l'éducation des jeunes personnes est majoritairement vécue en milieu scolaire. Par la suite, différents mouvements éducatifs alternatifs et innovants, vécus au sein de l'école ou à l'extérieur de celle-ci, sont présentés. Une revue de la littérature scientifique associée aux mouvements alternatifs extrascolaires suit, afin d'éclairer certains enjeux sociaux, familiaux et individuels liés à ces courants éducatifs. Cet état de la situation permet la définition du problème de recherche étudié dans le cadre de ce mémoire, ainsi que la présentation de la question de recherche et des objectifs poursuivis.

### **1.1. Généralisation de la forme scolaire<sup>1</sup>**

La primauté de l'école et des services de garde éducatifs dans la prise en charge de l'éducation des jeunes personnes est une réalité récente dans l'histoire de l'humanité, notamment sur le territoire du Québec. Avec un peu de recul, on s'aperçoit que les enfants ont été éduqués auprès de leurs parents et de leur famille, au sein de leur communauté, pendant des millénaires.

---

<sup>1</sup> Cette forme scolaire est : « une forme qui se caractérise par un ensemble cohérent 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 fonctions 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, cités dans Berryman, 2007, p.15). »

### 1.1.1. Genèse et diffusion de l'école

La naissance du concept d'« école » est associée à l'apparition de l'écriture en Mésopotamie au IV<sup>e</sup> millénaire avant J.-C. et au besoin de former des scribes qui en résulte (Charpin, 2006; Glassner, 2005). À cette époque, on croit que les dieux transmettent le savoir aux humains, notamment via le rêve et la connaissance de l'écriture (source de pouvoir importante pour les hommes auréolée d'un caractère sacré) est réservée au cercle clos des initiés, souvent de mêmes lignées familiales, qui prêtent serment de maintenir dans le secret les fruits de leur érudition (Glassner, 2005). En Grèce antique, la présence d'écoles est notée dans la cité d'Athènes à partir du VI<sup>e</sup> siècle av. J.-C., financées par les familles des élèves, soit des garçons issus de milieux aisés âgés d'au moins sept ans; ces écoles incarnent la « démocratisation » d'une initiation destinée à tous les futurs citoyens, c'est-à-dire aux garçons libres de père athénien (Becchi et Julia, 1998a; Mialaret et Vial, 1981)<sup>2</sup>. Platon, dans *La République* (315 av. J.-C.), est le premier penseur occidental à concevoir un système global de formation sous le contrôle de l'État, comprenant différents stades et des trajectoires individuelles différenciées (Gauthier et Tardif, 2012; Mialaret et Vial, 1981). Son allégorie de la caverne illustre l'idée qu'une intervention éducative réfléchie soit nécessaire pour forcer les captifs ignorants à affronter la lumière pour se libérer (Reboul, 2010).

Les premières écoles romaines naissent au IV<sup>e</sup> siècle av. J.-C., également financées par les familles (Becchi et Julia, 1998a). Les parents exercent un contrôle sur l'enseignement qui y est dispensé plus important qu'en Grèce; ils choisissent l'école avec soin et veillent à ce que leur enfant en tire profit (Becchi et Julia, 1998a). Les notions enseignées sont fortement inspirées de la formule hellénistique, soit un trivium réunissant les lettres (long apprentissage phonétique et syllabique de la lecture puis de l'écriture et récitation de poèmes), la gymnastique et la musique (Becchi et Julia, 1998a).

---

<sup>2</sup> Depuis le Ve siècle av. J.-C. et à partir de 8 ans selon Becchi et Julia (1998a).

Les méthodes pédagogiques sont également semblables à celles des Grecs, soit passives, la mémoire et l'imitation étant les qualités recherchées chez les enfants (Gauthier et Tardif, 2012); la fêrule et le bâton sont considérés comme les deux grands outils pédagogiques des écoles latines (Reboul, 2010). L'objectif premier de l'institution scolaire est alors de permettre à l'élite de maîtriser une certaine culture générale; cette institution permet également aux élèves de s'initier aux tâches de l'avocat et aux multiples services de l'État, notamment via la rhétorique (Mialaret et Vial, 1981).

La naissance du concept d'« école » est plutôt associée par Durkheim à la combinaison de l'instruction littéraire et de l'éducation religieuse dans le nouveau type d'institution éducative que représentent les écoles chrétiennes du Moyen-Âge (Durkheim, 1969; Gauthier et Tardif, 2012). Il affirme:

L'École, telle que nous la trouvons au Moyen-Âge, constitue, en effet, une grande et importante nouveauté; elle se distingue par des traits tranchés de tout ce que les Anciens appelaient du même nom. (...) Mais on peut dire que c'est à ce moment que l'École, au sens propre du mot, apparut. Car une école, ce n'est pas seulement un local où un maître enseigne; c'est un être moral, un milieu moral, imprégné de certaines idées, de certains sentiments, un milieu qui enveloppe le maître aussi bien que les élèves (Durkheim, 1969, p.40).

Ces « milieux moraux organisés » visent l'éducation intégrale de l'individu plutôt que la seule instruction (simple transmission de connaissances), c'est-à-dire la formation à la fois des esprits et de la volonté (Filloux, 1994; Gauthier et Tardif, 2012); l'objectif éducatif ultime étant de façonner de bons croyants inspirés du modèle des Saints (Becchi et Julia, 1998a). L'*admonitio generalis*, un capitulaire promulgué en 789 par Charlemagne, roi des Francs et empereur ayant donné son nom à la dynastie des Carolingiens, demande aux ecclésiastiques de créer des écoles permettant d'accueillir les jeunes personnes laïques également et exhorte les parents d'y envoyer leurs enfants (Becchi et Julia, 1998a). Il s'agit d'un premier pas vers un embryon de système scolaire public; l'expression « *schola publica* » apparaît d'ailleurs au cours du IX<sup>e</sup> siècle

(Gauthier et Tardif, 2012). Malgré l'augmentation du nombre d'écoles à travers l'Occident, notamment du XI<sup>e</sup> au XV<sup>e</sup> siècle, ces dernières n'accueillent jamais qu'une minorité d'enfants, presque exclusivement masculins (Mialaret et Vial, 1981).

Au cours de la Renaissance, les réformes catholique et protestante ont des impacts sur les institutions éducatives, via leurs efforts renouvelés de catéchisation des masses (Becchi et Julia, 1998a). Les valeurs protestantes prônant notamment la responsabilité individuelle du succès ou de l'échec, le travail acharné et le réinvestissement des profits plutôt que la jouissance immédiate, combinées à l'incitation à la lecture et à l'interprétation personnelle des textes sacrés, entraînent de la part des huguenots le déploiement d'efforts soutenus pour scolariser le peuple (Gauthier et Tardif, 2012). La Compagnie de Jésus, quant à elle, est la première congrégation religieuse à mettre au point un système gradué d'enseignement de la doctrine catholique, dont les règles seront édictées dans le *Ratio Studiorum* (1599); sa force fut de ne pas être un code dicté par les autorités, mais plutôt issu de cinquante années d'expérimentations pédagogiques dans les premiers collèges jésuites (Becchi et Julia, 1998a). Ces collèges sont alors destinés à assurer la formation des cadres des bureaucraties ecclésiastiques et étatiques; il s'agit d'une stratégie de reconquête religieuse des élites (Becchi et Julia, 1998a). Luther associe d'ailleurs à l'école une double fonction fort semblable: fournir des pasteurs à l'Église et fournir des administrateurs et des secrétaires à l'État (Becchi et Julia, 1998a). Les pratiques pédagogiques jésuites colligées impliquent : la séparation physique des élèves en des classes isolées ayant chacune leur maître soumis à l'autorité d'un directeur; la hiérarchisation des classes selon un programme de grammaire à parcourir et des exercices à réaliser; la promotion périodique par année scolaire ou par semestre, selon le niveau atteint par les élèves, évalué par un examen; le maintien d'une autodiscipline via la division de chaque classe en sous-groupes surveillés par un élève; ainsi qu'un système d'officiers tenus de surveiller la conduite de leurs compagnons, et ce, même en dehors de l'école (Becchi et Julia, 1998a).

Au cours du XVII<sup>e</sup> siècle, notamment en France, les autorités religieuses prennent conscience de la profonde ignorance du peuple tant urbain que campagnard et les autorités politiques sont aux prises avec d'importants problèmes d'errance et de délinquance juvéniles dus aux crises économiques, aux disettes et aux épidémies qui rendent la subsistance difficile pour les familles; c'est alors qu'émergent des tentatives de scolarisation systématique des enfants démunis, soit les écoles de charité (Becchi et Julia, 1998b). Placer les enfants pauvres dans un lieu particulier permet la moralisation voulue par les réformateurs, tant catholiques que protestants, qui souhaitent former des hommes raisonnables et de bons chrétiens; pour ce faire, les stratégies préconisées sont l'inculcation d'habitudes de travail et l'apprentissage des notions rudimentaires, sans oublier bien sûr le catéchisme (Becchi et Julia, 1998b). Ainsi, l'obligation de travailler fidèlement et fortement est une vertu que doivent transmettre les écoles (Becchi et Julia, 1998b). À ce propos, les Frères des écoles chrétiennes, une congrégation laïque masculine d'ordre pontifical fondée au XVII<sup>e</sup> siècle par Jean-Baptiste de La Salle, contribuent grandement à l'élaboration d'un dispositif disciplinaire (dont certains traits s'apparentent au *Ratio Studiorum*) visant à différencier les individus selon leurs capacités, en déterminant leur valeur (ou leur niveau) en termes quantitatifs, et ce, dès la petite école (Becchi et Julia, 1998b). Leur pédagogie est caractérisée par une décomposition du temps et de l'espace de sorte que le maître exerce une surveillance continue sur ses élèves, soit une très forte ritualisation de la journée (Becchi et Julia, 1998b); aucun moment ne doit être laissé inoccupé, ni même les soirées (les devoirs sont inventés) (Becchi et Julia, 1998b; Gauthier et Tardif, 2012). Une orthopédie particulière est développée, chaque activité étant associée à une posture précise à adopter (Becchi et Julia, 1998b). Chaque élève a une place assignée, les déplacements collectifs se font en rangs silencieux précisément déterminés (à moins que les élèves ne chuchotent leur chapelet) (Becchi et Julia, 1998b; Gauthier et Tardif, 2012). Une série de signes sonores sont élaborés afin de voir à l'exécution des tâches tout en maintenant le silence, d'où l'apparition des cloches dans les écoles (Gauthier et Tardif, 2012). De plus, l'école charitable met en place d'importants outils pédagogiques: un contrat entre

maitre et parents assurant l'assiduité des élèves; un catalogue rédigé à la fin de chaque année scolaire, pour noter les progrès individuels des élèves, ainsi que tous les aspects de leur personnalité (intelligence, piété, vices, obéissance, résistance au maitre, etc.); ainsi qu'un système sophistiqué de pénalités et de récompenses (Becchi et Julia, 1998b). L'autorité du maitre est définie par une gravité extérieure qui instaure une distance entre lui et les enfants, notamment via le vouvoiement et l'absence de mots familiers; les châtimts corporels ne sont officiellement pas recommandés (ce dernier point semble avoir été difficile à imposer) (Becchi et Julia, 1998b)<sup>3</sup>. Dans un autre ordre d'idées, Jean-Baptiste de La Salle amorce une véritable révolution pédagogique en introduisant l'apprentissage de la lecture dans la langue maternelle des élèves plutôt qu'en latin (Becchi et Julia, 1998b). Comme en témoignent les plaintes de ce dernier, un des plus grands obstacles rencontrés par les maitres des écoles charitables est l'absentéisme des élèves (Becchi et Julia, 1998b). Les motifs principaux de la négligence des parents pauvres à envoyer leurs enfants à l'école ou à se préoccuper de leur assiduité est leur sentiment d'indifférence ou de froideur envers l'institution scolaire, où ils croient que leurs enfants n'apprennent rien ou peu de choses, ainsi que leur nécessité de faire travailler les enfants pour contribuer à la subsistance de la famille (Becchi et Julia, 1998b). Pour y remédier, les maitres réitérent aux parents négligents leur obligation morale de faire instruire leurs enfants; la fréquentation scolaire est alors une source importante de conflits entre les familles et les enseignants, ces derniers poliçant les premiers (Becchi et Julia, 1998b). Néanmoins, la pédagogie développée par les congrégations religieuses du XVI<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècle sera qualifiée par la suite de « traditionnelle », puisqu'elle traversera les décennies, les nouvelles générations de maitres reproduisant les règles des précédentes.

---

<sup>3</sup> Bien que le modèle lassalien soit intéressant parce qu'il a laissé des traces dans le fonctionnement de l'école contemporaine, la pédagogie « à l'ancienne », faisant belle place aux châtimts corporels, est encore la plus répandue en Europe au XVIII<sup>e</sup> siècle; plusieurs témoignent d'ailleurs de leur scolarité avec horreur (Becchi et Julia, 1998b).

Cette tradition pédagogique atteint son apogée avec la mise en œuvre du système d'enseignement mutuel (*monitorial system*) en Angleterre à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle, employant un discours et une pratique de contrôle inégalés dans l'histoire de l'éducation (Gauthier et Tardif, 2012). Ses méthodes visent à alphabétiser le plus grand nombre d'élèves possible au meilleur coût et dans les meilleurs délais, soit à tayloriser l'instruction (Gauthier et Tardif, 2012). Ainsi, des élèves plus âgés, des "moniteurs" (hiérarchiquement supérieurs), enseignent aux autres élèves à l'aide de tableaux plutôt que de livres et un seul maître suffit pour enseigner à un groupe pouvant aller jusqu'à 1000 élèves (même au-delà dans les grandes villes), la moyenne se situant autour de 250 élèves (Gauthier et Tardif, 2012, p.94). Une innovation pédagogique importante a lieu dans le cadre de l'enseignement mutuel: les matières de base sont enseignées de manière simultanée plutôt que successive (Becchi et Julia, 1998b; Gauthier et Tardif, 2012). Bien que le système d'enseignement mutuel soit principalement marqué par les principes de rationalisation caractéristiques de la révolution industrielle, de manière générale, au cours du Siècle des Lumières, les philosophes appuient le développement d'écoles laïques, décrivant le fait que les pouvoirs religieux et monarchique aient longtemps réduit le peuple à un niveau culturel très bas; ils valorisent l'instruction, puisque selon eux, chaque individu doit posséder un certain nombre de vérités pour être en mesure de se faire une idée personnelle des choses et des événements qui le concernent, soit d'avoir un recours adéquat à la raison (Gauthier et Tardif, 2012).

Suite aux révolutions américaine et française, soit à partir du début du XIX<sup>e</sup> siècle, les gouvernements des pays européens commencent à se laïciser. Ces États laïcs prennent peu à peu en charge le contrôle de la majorité des écoles et les législations concernant la scolarité élémentaire obligatoire se succèdent de décennie en décennie, rendues de plus en plus contraignantes, notamment pour lutter contre le trop fréquent absentéisme des élèves (Becchi et Julia, 1998b; Miller, 1989). Le projet Condorcet, lancé en 1792, illustre bien la nature des débats scolaires qui auront lieu tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle: son plan de réforme éducative propose une école unique pour les deux sexes,

l'instruction populaire obligatoire, laïque et gratuite, ainsi qu'un enseignement secondaire ouvert à tous et axé sur les sciences (Gauthier et Tardif, 2012). À cette époque marquée par la révolution industrielle, les écoles s'inscrivent dans des sociétés dominées par les exigences de la production où le travail des enfants dans les usines, les mines et les champs est une réalité très présente; l'instruction obligatoire est donc considérée comme un levier de la lente émancipation des enfants de leur situation d'exploitation et de non-reconnaissance (Becchi et Julia, 1998b).

Le XX<sup>e</sup> siècle voit donc l'avènement d'une scolarisation massive des populations, les systèmes d'éducation publics se répandant dans les sociétés occidentales et ailleurs dans le monde (Becchi et Julia, 1998b). La Convention relative aux droits de l'enfant, adoptée par l'Organisation des Nations unies en 1989, ratifiée depuis par 192 pays (Bureau international des droits des enfants, 2009), stipule via son article 28.1.a. que « [Les États parties] rendent l'enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous (Haut-Commissaire des Nations Unies aux droits de l'homme, 1990). » Cela dit, l'article 18.1. du même document précise que « [l]a responsabilité d'élever l'enfant et d'assurer son développement incombe au premier chef aux parents. » Par ailleurs, en 2000, « Assurer l'éducation primaire pour tous » est le second objectif retenu au Sommet du Millénaire des Nations Unies, qui devait en théorie être atteint avant la fin de l'année 2015 (Organisation des Nations Unies, 2000).

À l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle, la mise en place du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) témoigne d'une grandissante standardisation des finalités éducatives, des contenus de formation et des méthodes pédagogiques.

### 1.1.1.1. Genèse et diffusion de l'école au Québec

À partir du XVII<sup>e</sup> siècle est vécue sur le territoire de la Nouvelle-France, qui deviendra le Québec, une histoire éducative similaire à celle de l'Europe (outre la question autochtone), mais se déroulant de façon décalée dans le temps par rapport à cette dernière. Les premières congrégations religieuses catholiques établissent des institutions éducatives ayant notamment la mission d'évangéliser et de « franciser » les populations autochtones (Hurons, Algonquins, Montagnais et Iroquois) (Eid et Dumont, 1983, p.59). Les missionnaires notent d'ailleurs à cette époque un « amour immodéré » des parents des premiers peuples envers leurs enfants; ils décrivent leur tendance à satisfaire les moindres désirs de leur progéniture, ce qu'ils considèrent comme de la complaisance et de la faiblesse (Charland, 2005). Voici un extrait d'une lettre de Marie de l'Incarnation, ayant fondé l'ordre des Ursulines de Québec en 1639, qui illustre cette dissonance entre les conceptions éducatives des missionnaires et des autochtones :

La première séminariste sauvage qu'on nous donna, appelée Marie Negabamat, était si accoutumée à courir dans les bois, que l'on perdait toute espérance de la retenir dans le séminaire. Le R.P. Le Jeune qui avait porté son père à nous la donner, envoya avec elle deux grandes filles sauvages chrétiennes, qui demeurèrent quelques temps avec elle pour la fixer; mais ce fut en vain, car elle s'enfuit quatre jours après dans les bois, ayant mis en pièces une robe que nous lui avions donnée. (...)

[Celles] qui s'en vont par fantaisie et par caprice grimpent comme des écureuils notre palissade, qui est haute comme une muraille, et vont courir dans les bois. (...)

D'autres n'y sont (au séminaire) que comme des oiseaux passagers, et n'y demeurent que jusqu'à ce qu'elles soient tristes, ce que l'humeur sauvage ne peut souffrir; dès qu'elles sont tristes, les parents les retirent de crainte qu'elles ne meurent (Citée dans Eid et Dumont, 1983, p. 64-65).

Ainsi, les reproches des ecclésiastiques à l'égard des parents amérindiens concernent notamment la trop large part de liberté offerte aux enfants et le refus de recourir à la violence pour les dresser (Charland, 2005). Il est intéressant de noter que de tels

reproches sont également portés à l'égard des Canadiens français par les observateurs de la métropole, qui recommandent la création d'un plus grand nombre d'écoles pour remédier à la situation (Charland, 2005). De manière générale, en Nouvelle-France, l'objectif de l'éducation scolaire est d'abord religieux; il s'agit de former de bons chrétiens loyaux au roi et conséquemment de combattre l'indiscipline, l'ivrognerie, les jeux de hasard, la promiscuité sexuelle et autres vices (Charland, 2005). La discipline du corps est au cœur de l'entreprise scolaire: le silence, l'immobilité, la pudeur extrême et la soumission affichée sont les symboles d'une socialisation soucieuse de préserver le *statu quo* aux niveaux social, politique, économique et religieux (Charland, 2005).

À la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle, la conquête de la Nouvelle-France puis la Révolution étasunienne font en sorte que les valeurs libérales infiltrent progressivement l'idéologie très religieuse de l'époque et l'idée que le but de l'éducation et des institutions y étant dédiées soit la régulation sociale plutôt que le salut de l'âme commence à germer (Charland, 2005). Ainsi, en 1801, les Britanniques tentent d'imposer des écoles primaires anglaises et protestantes; il y a aura un boycottage de la population encouragé par les curés (Marton-Marceau et Chénier, 2014b). En 1829, ce sont les patriotes qui tentent de créer un ministère de l'Éducation et des écoles laïques, mais l'Église avorte ces projets (Marton-Marceau et Chénier, 2014b). L'avènement de la responsabilité ministérielle, en 1847, est un argument important pour développer un système d'enseignement général; l'électeur exigeant le lecteur (Charland, 2005). De plus, le développement de l'économie marchande fait en sorte que l'on accorde à l'éducation scolaire le mandat de mettre en lumière la hiérarchie des intelligences; l'école permet de repérer ceux qui deviendront les détenteurs des responsabilités publiques et les agents du développement économique (Charland, 2005). Il est intéressant de noter qu'en réaction aux discours prônant la démocratisation de l'instruction laïque, les clercs catholiques brandissent un argumentaire pro éducation parentale (Charland, 2005). Par exemple, l'évêque ultramontain Mgr Laflèche écrit :

L'éducation des enfants par leurs parents n'est que l'application d'une des lois primordiales de la nature. La Providence a revêtu l'autorité paternelle du triple droit d'instruire et d'enseigner l'enfant [*sic*], de le gouverner et de le punir.

Il est étonnant qu'il se soit trouvé des hommes assez hardis pour contester au père et à la mère le droit imprescriptible qu'ils tiennent de la nature même, de donner l'éducation à l'enfant, pour transférer ce droit à l'État et en faire l'un de ses attributs (Journal de Trois-Rivières, 4 janvier 1866) (cité dans Charland, 2005, p.61).

En 1900-1901, au total, 5 637 écoles privées, de charité, de paroisse ou de syndicats offrent un enseignement élémentaire aux garçons et aux filles du Québec (Charland, 2005). La première école secondaire publique voit le jour en 1932 (Marton-Marceau et Chénier, 2014b). Cela dit, l'instauration de la fréquentation scolaire obligatoire est assez tardive dans la province québécoise, soit en 1943 pour les enfants âgés de 6 à 14 ans, prolongée jusqu'à 15 ans en 1961, et enfin jusqu'à l'âge de 16 ans en 1988 (IBRC, 2009, p.107). Les lois québécoises permettent actuellement aux parents de choisir entre l'école publique, l'école privée ou l'enseignement à domicile; dans tous les cas, l'institution ou l'individu responsable de l'instruction de l'enfant a l'obligation de respecter le programme de formation déterminé par le ministère de l'Éducation (IBRC, 2009).

### **1.1.2. Genèse et diffusion du service de garde éducatif**

Au cours du XIX<sup>e</sup> siècle, les progrès de la science, la généralisation des systèmes éducatifs et la baisse de la mortalité infantile convergent pour donner à la petite enfance une attention nouvelle (Becchi et Julia, 1998b). Bien que certaines initiatives isolées aient vu le jour à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle, c'est au début des années 1800 que l'encadrement institutionnel des tout-petits prend de l'essor dans différents pays; des *infant schools* (Angleterre), des salles d'asile (France), des *Kindergartens* (Allemagne) et des écoles enfantines (Italie) ouvrent leurs portes aux enfants de deux à sept ans (ou

de trois à six ans) (Becchi et Julia, 1998b). Au cours du XIX<sup>e</sup> siècle, ces institutions évoluent graduellement d'un fonctionnement axé sur la protection des enfants à une mission pédagogique, se rapprochant peu à peu du modèle scolaire (Becchi et Julia, 1998b).

Au XX<sup>e</sup> siècle, la popularité des « écoles maternelles » créées au tournant du siècle s'accroît (Becchi et Julia, 1998b). De plus, un intérêt marqué pour le nouveau-né et le très jeune enfant (0-3 ans) se développe, et au cours de l'entre-deux-guerres a lieu l'ouverture d'un nouveau type d'institution: les crèches, dotées d'une fonction d'assistance (Becchi et Julia, 1998b). Suite à la Deuxième Guerre mondiale, l'augmentation du nombre de femmes qui travaillent à l'extérieur de la maison entraîne une importante demande pour des services de garde éducatifs pour les enfants non scolarisés, soit des premiers mois de la vie à la première année de l'école primaire (Becchi et Julia, 1998b; Kamerman, 2000). Pour remédier à la situation, les gouvernements occidentaux se dotent peu à peu de politiques et de programmes publics d'*Early Childhood Education Care* (Kamerman, 2000). Les services de garde éducatifs à la petite enfance se répandent plus rapidement en Europe qu'en Amérique du Nord; par exemple, au Canada, en 2003, moins de 20% des enfants âgés de zéro à six ans avaient une place dans un service de garde réglementé, comparativement à 78% au Danemark, 69% en France et 63% en Belgique (Organisation de coopération et de développement économiques, 2003, p.63). Les pays membres de l'OCDE (34 pays en 2016) investissent depuis plusieurs décennies des efforts et des fonds importants pour la création de systèmes universels de prise en charge des enfants d'âge préscolaire (OCDE, 2003).

#### **1.1.2.1. Genèse et diffusion du service de garde éducatif au Québec**

À partir du XIX<sup>e</sup> siècle, au Québec, quelques salles d'asile sont tenues par des congrégations religieuses catholiques, et les *Kindergärten* apparaissent en milieu

protestant à la fin des années 1800 (Charland, 2005). La première école maternelle francophone est ouverte en 1931 à Québec, nommée d'abord « Le Kindergarten », puis « l'École nouvelle », puis « l'École moderne » (Morin, 2007, p.9); on dénombre plus de soixante écoles maternelles privées au Québec entre 1931 et 1962 (Morin, 2007, p.12). Le développement de la socialisation, de l'autonomie, de la confiance en soi et de l'esprit d'initiative des enfants sont les principes promus à l'époque pour guider ces institutions (Morin, 2007). Bien que la Commission scolaire catholique de Montréal manifeste son intérêt pour les écoles préscolaires dès 1910, ce n'est qu'après la Seconde Guerre mondiale que les commissions scolaires catholiques commencent à offrir ce service (Charland, 2005; Morin, 2007). En 1961, un peu plus de 5 000 enfants catholiques et 6 000 enfants protestants fréquentent des services de garde éducatifs dans la province (Charland, 2005, p.82). La publication du rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1963-1964) propulse l'expansion des classes maternelles publiques à mi-temps; en 1965, 73% des enfants francophones de cinq ans fréquentent ce type de service de garde éducatif (Morin, 2007, p.39).

En 1997, le gouvernement du Québec lance une des politiques de services éducatifs et de garde à l'enfance des plus ambitieuses en Amérique du Nord, soit la mise en place du réseau des Centres de la petite enfance et l'instauration de la maternelle à temps plein pour tous les enfants de cinq ans (OCDE, 2003). En 2003, le Québec représente à lui seul quelque 40% des places en garderie réglementée au Canada (OCDE, 2003, p.61). En 2009, 72,6% des familles québécoises ayant un enfant de moins de cinq ans font appel aux services de garde de façon régulière ou mixte (de façon régulière et irrégulière), 19,9% de façon irrégulière seulement et 7,4% des familles n'y ont pas recours (Gingras, Audet et Nanhou, 2009, p.95).

## **1.2. Mouvements éducatifs alternatifs**

Tout au long du processus de généralisation de la scolarisation, différentes formes de résistance et d'initiatives alternatives existent tant au sein de l'école qu'à l'extérieur de celle-ci, pour divers motifs. Cette section en propose un aperçu général, s'attardant aux réalités québécoises.

### **1.2.1. Mouvements alternatifs intrascolaires**

La présence de mouvements éducatifs alternatifs à la pédagogie majoritairement en place dans les institutions scolaires d'une époque donnée ne date pas d'hier. Au XV<sup>e</sup> siècle, la Ca'Zoiosa (la Maison joyeuse) de Vittorino del Feltre, située à Mantoue en Italie, est l'un des exemples les plus connus d'écoles tentant d'appliquer l'idéal éducatif humaniste, soit faire prendre conscience à l'homme de son humanité et éveiller en lui toutes les potentialités vertueuses offertes par la nature (Becchi et Julia, 1998a; Mialaret et Vial, 1981). L'école humaniste est alors définie comme un lieu de formation humaine globale, préparant tant à des études plus spécifiques qu'à une profession. La Ca'Zoiosa est un internat fréquenté tant par des fils de princes et d'humanistes que par des enfants d'origine plus humble, et même par des petites filles, dès l'âge de quatre ans (Becchi et Julia, 1998a). L'apprentissage y est vécu à travers le jeu autant que possible et le programme de formation est inspiré des arts libéraux et de l'encyclopédisme; cela témoigne de l'influence des idées des pédagogues (théoriques) de la Renaissance, dont Érasme et Rabelais (Becchi et Julia, 1998a; Gauthier et Tardif, 2012).

De manière générale, à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, l'idée de dépasser la tradition et de fonder la pédagogie sur la science est de plus en plus présente, d'où l'émergence des sciences de l'éducation (Gauthier et Tardif, 2012). De façon complémentaire, au cours de la seconde moitié de ce siècle, un mouvement d'éducation dite progressiste ou nouvelle (par opposition à la pédagogie qualifiée de « traditionnelle » liée au magistrocentrisme)

commence à prendre forme, proposant une « révolution copernicienne » centrant le processus éducatif autour des besoins de l'enfant (Médici, 1990, p.7). À titre de précurseur, soit dès le XVIII<sup>e</sup> siècle, Johann Heinrich Pestalozzi est le premier à tenter de mettre en pratique les principes de *L'Émile* (1762) de Jean-Jacques Rousseau (Marton-Marceau et Chénier, 2014a; Meirieu, 2007b). Pestalozzi ouvre un orphelinat pour les enfants de la guerre en Suisse, où il développe une pédagogie axée sur le multiâge et le lien entre le travail et l'apprentissage, mettant de l'emphase sur l'aspect concret des choses avant d'introduire les concepts abstraits et suggérant de s'occuper d'abord de l'environnement proche de l'enfant avant d'aborder ce qui est distant (Meirieu, 2007b). Dans cette même veine, Lev Nikolaïevitch Tolstoï, écrivain et pédagogue précurseur des courants libertaires, crée, en 1859, une école dédiée aux enfants de ses paysans (fermée en 1862 par les gendarmes), sur ses terres à Iasnaïa Poliana, en Russie (Filloux, 1994, p.47; Meirieu, 2007b). Une des critiques qu'il adresse à la pédagogie majoritairement en place dans les écoles de son époque est le fait qu'elle soit organisée « non de façon à ce qu'il soit facile aux enfants d'apprendre, mais qu'il soit commode aux maitres d'enseigner (Filloux, 1994, p.47) », et qu'elle favorise l'apprentissage de la servitude et l'abrutissement (Meirieu, 2007b). Influencé par Montaigne, Rousseau, Pestalozzi et Fröbel, Tolstoï expérimente dans son école une éducation fondée sur des rapports libres entre des personnes qui souhaitent apprendre et d'autres qui désirent enseigner (Filloux, 1994); il est d'ailleurs le premier à imaginer la prolifération des lieux culturels fréquentés par l'enfant et conséquemment une place réduite laissée à l'école dans la transmission des savoirs (Meirieu, 2007b). L'absence de punition et de récompense ainsi que le renoncement au système d'interrogations isolées sont des traits caractéristiques de son établissement novateur (Filloux, 1994; Meirieu, 2007b). L'expression « école nouvelle (*new school*) » serait apparue en Angleterre, en 1889, alors que Cecil Reddie fonde l'école Abbotsholme, ce qui inspire Edmond Desmolins à ouvrir l'École des Roches en 1899, pionnière française des méthodes pédagogiques actives, ayant comme finalité éducative la formation d'un homme d'action (Duval, 2009; Gauthier et Tardif, 2012). Au cours de la même année,

Adolphe Ferrière fonde le Bureau international des écoles nouvelles (Gauthier et Tardif, 2012). John Dewey, philosophe étasunien, est également un précurseur du mouvement de l'éducation nouvelle ; il soutient l'idée que le processus éducatif doit être centré sur l'apprenant plutôt que sur les contenus (quoiqu'ils soient très importants dans sa proposition pédagogique, les enseignants devant les réinsérer dans l'expérience de l'enfant). Il propose une organisation démocratique de la classe et favorise l'apprentissage coopératif et l'autodidaxie. Pour lui, l'individu se réalise en utilisant ses propres talents pour contribuer au bien-être de sa communauté, c'est pourquoi il octroie à l'éducation la fonction cruciale d'aider les jeunes à actualiser leur potentiel (Gauthier et Tardif, 2012). Dewey met ses idées pédagogiques en pratique dans le cadre de son école expérimentale à l'Université de Chicago, dès 1896 (Gauthier et Tardif, 2012). Au même moment, Georg Kerschensteiner, disciple de Dewey, intègre les principes du *learning by doing* dans les écoles du travail (*Arbeitsschule*) qu'il fonde à Munich, en Allemagne; pour lui, le travail manuel doit faire partie de la formation de tout homme et l'excellence en est la valeur centrale (Meirieu, 2007d). En 1901, Francisco Ferrer i Guardia fonde l'École Moderne de Barcelone, mettant en pratique la mixité sociale et de genre, l'expérimentation scientifique, la participation active de l'écolier au fonctionnement de l'institution, l'implication des parents dans le processus scolaire, la coopération, ainsi que l'abolition des sanctions et des examens (Ferrer i Guardia, 2009). La même année, en France, Sébastien Faure crée l'École libertaire de la Ruche en campagne française, fondée sur les principes d'une éducation intégrale, sans division entre le travail intellectuel et le travail manuel (Marton-Marceau et Chénier, 2014a). Maria Montessori, quant à elle, ouvre en 1907 la *Casa dei bambini* à Rome; médecin et pédagogue, elle est considérée comme l'une des premières à avoir tenté de fonder une véritable science de l'éducation (Gauthier et Tardif, 2012). Au cours de la même année, Ovide Decroly, également médecin et pédagogue, met sur pied l'Ermitage à Bruxelles, une école basée sur les méthodes actives qu'il a expérimentées auparavant avec des enfants ayant une déficience intellectuelle (à l'instar de Montessori), dont les fondements sont les centres d'intérêt et la globalisation; il y développe une méthode de

lecture et d'écriture globale, privilégiant des mots significatifs pour l'enfant (Meirieu, 2007c). En 1912, Édouard Claparède, psychopédagogue suisse, fonde l'Institut Jean-Jacques-Rousseau (école de sciences de l'éducation), à Genève, où travailleront notamment Jean Piaget et Adolphe Ferrière (Meirieu, 2007c). Il élabore un système d'enseignement individualisé dans son livre *Une école sur mesure* (1920), la dernière phrase de cet ouvrage étant: « et n'oublions pas qu'en travaillant pour l'individu, en développant ses capacités, son originalité, en mettant en valeur ses forces et ses richesses latentes, nous travaillons aussi, et peut-être surtout, pour la société (Claparède, 1953, p.79). »

Une deuxième vague d'auteurs et de pédagogues associés à l'éducation nouvelle apparaît suite à la Première Guerre mondiale; afin de supprimer définitivement les causes de la guerre, la nécessité de réformer l'éducation pour assurer le salut de l'humanité se fait sentir (Gauthier et Tardif, 2012). Une autre série d'expériences et d'évènements pédagogiques voit donc le jour: l'ouverture de la première École Waldorf (1919), par Rudolf Steiner, pour les enfants des ouvriers de l'usine de cigarettes Waldorf-Astoria (Steiner, 1976); l'organisation du premier *Congrès international d'éducation nouvelle* par Adolphe Ferrière au cours duquel est créée la *Ligue internationale pour l'Éducation Nouvelle (LIEN)* (1921) et est fondée la revue *Pour l'Ère nouvelle* (premier numéro paru en janvier 1922) (Centre d'études et de recherche en sciences de l'éducation (CERSE), 2016); l'ouverture de l'école libre *Summerhill* (Angleterre) par Alexander Sutherland Neill (1921), fortement inspiré par la psychanalyse (Neill, 1970); l'entrée de Célestin Freinet dans le monde pédagogique via son poste d'instituteur dans la commune alpine de Bar sur Loup puis de Saint-Paul de Vence (France), où il fonde, avec Élise Freinet, son école libre expérimentale (1934) mettant en pratique des « techniques de vie » au service de la libération de l'homme, dont la classe-promenade, l'imprimerie (textes libres, journaux et correspondance interscolaire), les brevets individuels, les plans de travail et les conseils de coopérative et de classe (Gauthier et Tardif, 2012; Meirieu, 2007a); entre autres implications, Roger

Cousinet développe une *Méthode de travail libre par groupes* (1945) pour laquelle il milite toute sa vie, notamment via l'inspectorat et le professorat (Meirieu, 2007c). Aussi, au cours de cette période, Jean Piaget, qui est le directeur du Bureau International de l'Éducation de 1929 à 1933, publie ses ouvrages sur l'épistémologie constructiviste et la psychologie du développement, qui influencent le mouvement de l'éducation nouvelle, qu'il défend (Piaget, 1939).

Bien que plusieurs auteurs et pédagogues contribuent à l'émergence et au développement du mouvement de l'éducation nouvelle, celui-ci n'a aucun fondateur en tant que tel (Gauthier et Tardif, 2012). Leurs traits communs sont: observer et connaître l'enfant à éduquer; centrer l'éducation sur les besoins de ce dernier et non sur les contenus à transmettre; s'occuper de la totalité des dimensions de l'être humain (développement des capacités manuelles, artistiques, morales et intellectuelles); rendre l'enfant actif dans ses apprentissages; modifier le rôle de l'enseignant (mise en place d'un environnement stimulant; attitude favorisant la compréhension, le calme et la confiance; éveilleur et guide sensible aux intérêts des enfants); offrir des activités éducatives répondant à un besoin réel (prendre comme point de départ le milieu naturel et social dans lequel vit l'enfant); favoriser l'expression; s'assurer que l'école soit ouverte sur le monde et non pas coupée de la vie; considérer différemment la discipline (quand il y a respect des besoins et des intérêts des enfants, il y a moins de conflits et de problèmes disciplinaires) (Gauthier et Tardif, 2012; Médici, 1990). Adoptant ouvertement une posture classique, Reboul exprime cette critique face au mouvement de l'éducation nouvelle:

Mais le risque fondamental de l'Éducation nouvelle, sous toutes ses formes, est de n'apporter aucune solution claire et cohérente à la question des contenus de l'enseignement. Ou bien on les abandonne purement et simplement, laissant aux élèves le choix de ce qu'ils veulent exprimer et créer. Ou bien on estime que les élèves doivent malgré tout acquérir l'essentiel de ces contenus, qu'on ne peut les dispenser d'une solide instruction dans tous les domaines, que le laxisme ne peut que défavoriser encore plus les enfants défavorisés. Que faire alors, si l'on ne veut pas

recourir à la contrainte? Ruser, manipuler, pour faire admettre aux élèves ce qu'ils doivent admettre, leur faire apprendre ce qu'ils n'ont pas envie d'apprendre. Ces ruses, ces manipulations n'ont rien de condamnable ; ces termes péjoratifs ne désignent en fait rien de moins que la pédagogie elle-même! Mais celle-ci n'est plus légitimée puisqu'elle s'appuie, sans le dire, sur un type d'autorité dont elle ne voulait plus (Reboul, 2010, p.75-76).

### **1.2.1.1. Mouvements alternatifs intrascolaires au Québec**

La psychologie de l'enfant est introduite dans les manuels de pédagogie des écoles normales à partir de 1935, et en 1942 est créé l'Institut de pédagogie à l'Université de Montréal, les recherches y étant menées se penchant principalement sur les théories piagésiennes (Charland, 2005). Au même moment, le Comité catholique ordonne la tenue d'une enquête sur l'état de l'éducation dans la province; il en résulte de nouveaux programmes pour la formation des maitres, axés sur l'idée de placer l'enfant plutôt que l'enseignant au centre de l'acte pédagogique (Charland, 2005). L'élève devient alors un agent actif de son apprentissage et le maitre doit lui servir de guide (Charland, 2005). Cela témoigne de l'influence croissante des écrits de Carl Rogers (fortement inspiré par Dewey), ainsi que de Piaget, sur les pratiques pédagogiques officiellement recommandées au Québec, dès la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle (Gauthier et Tardif, 2012).

Cela dit, la première « école nouvelle » québécoise est ouverte en 1955 à Beloeil, par Colette Noël, qui a préalablement vécu un stage de formation dans l'école de Célestin et Élise Freinet, à Vence (l'expression « école alternative » apparaît au Québec vers 1974) (Marton-Marceau et Chénier, 2014a). Il s'agit d'une école mixte privée (sa demande d'entrée dans la commission scolaire de Beloeil en 1968 lui est refusée), où les enfants pratiquent l'imprimerie, les textes libres, la coopération, jouent beaucoup à l'extérieur et où il n'y a pas de bulletin de notes (Marton-Marceau et Chénier, 2014c). L'école Noël est ouverte durant 13 ans, et son instigatrice forme des enseignants au

cours des étés, dont Denise Gaudet, qui va « rénover » l'école montréalaise Saint-Germain (1961-1962) (aujourd'hui l'école alternative publique Nouvelle-Querbes), où il est décidé que l'enseignement religieux devienne facultatif (Marton-Marceau et Chénier, 2014c). Le Conseil franco-québécois d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation (COPIE) est mis sur pied suite à la publication du rapport Parent (1963-1964), afin d'étudier les nouvelles formes d'enseignement primaire à travers le monde (Marton-Marceau et Chénier, 2014d). Dans ce groupe se trouvent deux acteurs-clés de l'éducation alternative au Québec: Denise Gaudet et Charles Caouette, alors professeur au Département de psychologie de l'Université de Montréal (Marton-Marceau et Chénier, 2014d). Ces derniers, afin de donner suite aux travaux du COPIE, créent l'École-recherche Jonathan (1974) dans la Commission scolaire de Sainte-Croix. Cette dernière se veut une école communautaire, un lieu d'éducation permanente pour les enseignants et les parents, faisant une place de choix au principe du multiâge, les enfants de la maternelle à la sixième année étant regroupés (et ce, encore aujourd'hui) (Marton-Marceau et Chénier, 2014d). En 1976 est ouverte l'école Tourterelle à Brossard, sous l'influence des travaux du COPIE, de *Summerhill*, de Charles Caouette et du *homeschooling* (Marton-Marceau et Chénier, 2014d). Suit l'école alternative l'Atelier à Montréal, où les enseignants reçoivent un complément de formation par le chercheur Claude Paquette, ayant théorisé la pédagogie ouverte ; la devise de l'école est: « Enseigner à l'Atelier, c'est cesser d'enseigner. » (Marton-Marceau et Chénier, 2014d). L'école des Petits-Castors ouvre également ses portes à Longueuil, avec le support des chercheurs universitaires Richard Pallascio et Hermann Paquette. Ses activités seront influencées par les travaux de Pierre Angers et de Colette Bouchard, notamment en ce qui a trait à la pédagogie par projets (Marton-Marceau et Chénier, 2014d). Bref, au cours de la décennie 1970, plusieurs autres écoles alternatives ouvrent leurs portes au Québec (Marton-Marceau et Chénier, 2014d).

Durant les années 1980, 13 écoles alternatives sont ouvertes, pour différents motifs: orthopédagogue pratiquant le *homeschooling* souhaitant une école qui réponde à ses

aspirations (La Fourmilière, St-Jérôme), lecture d'*Une société sans école* d'Ivan Illich (Cœur à cœur, Ste-Eustache), transformation d'une garderie communautaire (L'Envol et Le Baluchon, Laval), etc. (Marton-Marceau et Chénier, 2014e). En 1981 est créé le Groupe oeuvrant dans l'école libéralisante, alternative, novatrice et démocratique (GOÉLAND), qui va organiser des colloques, créer du matériel didactique avec des chercheurs, rédiger des études pédagogiques et publier un premier guide pour l'ouverture d'une école alternative (Marton-Marceau et Chénier, 2014e).

En 1993, le GOÉLAND se transforme en le Réseau des écoles publiques alternatives au Québec (RÉPAQ), ayant comme mission de rallier les écoles alternatives et de leur permettre d'avoir un discours commun: création d'un glossaire, colloques aux deux ans, listes de diffusion de l'information, etc. (Marton-Marceau et Chénier, 2014f). Aux États généraux sur l'éducation (1995-1996), chaque école alternative présente un rapport expliquant ses activités et son fonctionnement (Marton-Marceau et Chénier, 2014f). Suit la réforme de l'éducation québécoise, publiée en 1997 et mise en application en 2000, dont les fondements éducatifs et pédagogiques ressemblent à plusieurs égards à ceux des écoles alternatives (Marton-Marceau et Chénier, 2014f). En 1993, un premier volet alternatif secondaire est créé à l'école Liberté-Jeunesse (1993), et en 2015, l'école montréalaise le Vitrail (ouverte en 2001) devient la première école alternative primaire-secondaire du Québec. De 2009 à 2013, le RÉPAQ a mené une démarche de consultation auprès de ses membres ayant permis d'établir un consensus sur dix-sept conditions définissant ce qui permet à une école alternative de naître et de se développer (Réseau des écoles publiques alternatives au Québec (RÉPAQ), 2014). En voici quelques-unes: « n°2 Une place prépondérante accordée à l'élève dans sa démarche d'apprentissage », « n° 7 Des groupes d'âges multiples », « n° 13 Un droit de regard sur la sélection de la direction et du personnel enseignant », « n° 15 Des parents qui s'impliquent activement dans la vie de l'école » (RÉPAQ, 2014, p.4). Actuellement, le RÉPAQ regroupe vingt-huit écoles alternatives primaires et quatre secondaires (RÉPAQ, 2016). Au Québec, d'autres écoles alternatives existent dans le secteur privé, dont des écoles Waldorf-

Steiner et Montessori. Il est également possible de considérer les écoles à vocation particulière (internationale, sports-études, arts-études, etc.) et les écoles privées confessionnelles comme des mouvements éducatifs alternatifs intrascolaires.

### **1.2.2. Mouvements alternatifs extrascolaires**

Depuis que l'option scolaire existe, il y a en parallèle des groupes sociaux, des auteurs et des parents qui privilégient une éducation vécue en dehors de l'école. Ces mouvements éducatifs alternatifs à la scolarisation répondent notamment à un appel pour une plus grande diversité en matière d'éducation (Pardo, 2014). Il est intéressant de constater que tant l'option scolaire qu'extrascolaire sera à un certain moment considérée comme la voie par excellence pour former l'élite (Brabant, 2013). Par exemple, au XVI<sup>e</sup> siècle, Michel de Montaigne critique violemment l'éducation collégienne alors prisée par l'aristocratie (Becchi et Julia, 1998a). Il ne veut pas qu'on enferme les enfants avec de sombres maîtres et que leur esprit soit corrompu par la mode des autres de nombreuses heures chaque jour (Becchi et Julia, 1998a). Pour lui, les collèges abrutissent leurs élèves, puisqu'ils proposent une même leçon à plusieurs esprits très divers l'un de l'autre, qui ne peuvent exprimer dans un tel contexte leurs aspirations naturelles (Becchi et Julia, 1998a). Montaigne favorise donc le préceptorat privé pour les garçons issus de la haute société (et les filles dans une moindre mesure), où l'autorité d'un gouverneur ayant la tête bien faite plutôt que bien pleine est souveraine (Becchi et Julia, 1998a). John Locke, dans ses *Quelques pensées sur l'éducation* (1693) adressées aux familles aisées, réitère la critique de Montaigne relativement à la mode des collèges, dont il dénonce la superficialité, le manque d'attention individuelle, les mauvaises manières et la violence développée entre les écoliers; il se positionne fermement en faveur de l'éducation privée ou domestique (Brabant, 2013).

L'éducation extrascolaire, présente à plus ou moins grande échelle depuis le début de

l'ère scolaire, prend de l'expansion en Amérique du Nord (et ailleurs) au cours de la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle, notamment en réaction contre la culture de masse et l'état moderne libéral (Gaither, 2008). Certaines familles valorisent alors l'expression, la liberté et l'authenticité face à la conformité qu'implique la société de consommation, alors que d'autres (dont les conservateurs chrétiens) s'opposent aux changements apportés au curriculum scolaire dans le cadre de la Révolution culturelle, notamment l'enseignement de la théorie de l'évolution, l'éducation sexuelle et les méthodes pédagogiques plus progressistes (Gaither, 2008). Les motifs expliquant l'augmentation du nombre de familles qui choisissent un mode éducatif extrascolaire pour leurs enfants concernent également: la sensibilisation croissante aux besoins particuliers de chaque enfant; l'influence des discours critiques et progressistes des auteurs et pédagogues associés au mouvement de l'éducation nouvelle; la volonté internationale grandissante de donner priorité à la protection des droits individuels plutôt qu'à ceux des États; et l'atteinte par les parents (et plus particulièrement par les mères) d'un niveau d'éducation plus élevé, leur permettant de développer un regard critique sur la scolarité et un sentiment de compétence pour prendre en charge l'éducation de leurs enfants (Brabant, 2013). Bien que les premiers signes d'un mouvement d'éducation extrascolaire puissent être repérés dans différents pays, dont l'Allemagne, la France, l'Australie et le Canada, au cours des années 1960-1970, ce sont les familles étasuniennes qui permettent de dépasser le stade de cas isolés et dispersés pour créer un véritable « mouvement » alternatif extrascolaire (Brabant, 2013). L'influence des écrits et des conférences de John Holt, qui invite explicitement les parents à retirer leurs enfants de l'école, et du couple Dr Raymond et Dorothy Moore, qui affirme que l'âge d'entrée à l'école doit être retardé à neuf ans, ainsi que les nombreuses démarches juridiques pour la reconnaissance du droit des parents à être les premiers responsables de l'éducation de leurs enfants, sont des facteurs explicatifs de l'effervescence connue dans ce pays (Brabant, 2013).

Le Canada est également influencé par ce qui se déroule chez son voisin et en 1979, Wendy Priesnitz fonde la *Canadian Alliance of Home Schoolers* (Brabant, 2013). Entre 1987 et 1999, l'ensemble des provinces et des territoires canadiens reconnaissent officiellement le droit des parents de choisir l'éducation en famille pour leurs enfants (Lagos, 2012). Les mesures législatives associées à ce phénomène éducatif sont majoritairement des mécanismes de contrôle et de surveillance (Brabant, 2013); il peut s'agir de la simple obligation d'informer les autorités de l'intention de pratiquer cette forme d'éducation ou de contraintes plus importantes telles que l'exigence d'une évaluation standardisée quelques fois par année (Lagos, 2012). Cela dit, quelques provinces et territoires (Alberta, Colombie-Britannique, Île-du-Prince-Édouard, Nouvelle-Écosse, Saskatchewan, Territoires du Nord-Ouest, Yukon) offrent certaines formes de support aux familles faisant ce choix éducatif, telles que l'accès aux infrastructures et aux ressources scolaires ou le financement d'activités et de matériel à caractère éducatif (Alberta, Colombie-Britannique, Saskatchewan) (Lagos, 2012). À ce jour, aucune province canadienne n'exige que les parents-éducateurs aient une qualification en enseignement pour pratiquer l'éducation en famille, mais certaines (Saskatchewan, Alberta, Île-du-Prince-Édouard, Terre-Neuve-et-Labrador) réclament que ceux-ci soient soumis à un processus d'évaluation de leurs capacités à veiller à l'éducation de leurs enfants (Lagos, 2012). Il est intéressant de noter que dans le mémoire de Ouellet (2016), les mères interrogées, pratiquant l'éducation à domicile et ayant une expérience professionnelle ou de formation en éducation, ont toutes mentionné qu'une qualification en enseignement n'était « absolument pas indispensable », les compétences requises concernant surtout la débrouillardise, la confiance en soi et la volonté de s'impliquer activement dans l'éducation de ses enfants. Cela dit, à tout moment, les gouvernements se réservent le droit de mettre fin à l'éducation extrascolaire si le droit de l'enfant à une éducation de qualité semble compromis (Lagos, 2012).

Les motivations des familles qui décident de retirer leurs enfants de l'école ou de ne jamais les y inscrire sont aussi variées que les façons de vivre cette éducation extrascolaire<sup>4</sup>. Cela dit, dans la dernière édition du *Dictionnaire actuel de l'éducation*, le seul concept faisant référence à une éducation extrascolaire est « école à domicile », associé à « *homeschooling* » et défini comme suit:

Enseignement et activités d'apprentissage qui se déroulent à la maison, sous la direction d'un parent ou d'une personne engagée à cette fin, en réaction à la piètre réussite des élèves et aux autres malaises que l'on associe à l'école institutionnelle (Legendre, 2005, p.475).

Cela témoigne du peu d'attention que reçoivent les pratiques extrascolaires qui peinent à trouver un consensus relativement aux mots qui représentent le mieux leur réalité. L'organisme Statistique Canada, pour sa part, a choisi d'utiliser l'expression « enseignement à domicile », définie ainsi :

Méthode d'apprentissage parallèle qui est exercée en dehors d'une école publique ou privée. Il incombe aux parents qui choisissent l'enseignement à domicile de gérer, de dispenser et de superviser les cours et le programme d'études de leurs enfants, qui peuvent prendre diverses formes, allant d'un programme très structuré à une forme libre d'apprentissage (Statistique Canada, 2016).

Il existe une multitude de termes francophones et anglophones pour représenter les pratiques éducatives extrascolaires dans la littérature, dont ceux-ci: éducation à domicile, éducation au foyer, instruction parentale, instruction dans la famille, instruction en famille, instruction à la maison, instruction à domicile, enseignement à domicile, enseignement à domicile par les parents, scolarisation à domicile, non-scolarisation, déscolarisation, *homeschooling*, *home schooling*, *home education*, *home-based education*, *home-based learning*, *parent-generated home study*, *self-directed learning*, *learner-oriented learning*, *unschooling* et *deschooling* (Brabant, 2013, p.43), ainsi que *child-directed learning* et *home centered education*. À ces derniers il faut

---

<sup>4</sup> Ces motivations sont présentées à la [section 1.3.2](#).

ajouter l' « apprentissage en famille », concept utilisé par Brabant (2010, 2013) et Brabant et Bourdon (2012), ainsi que l'« éco-éducation », théorisée par Pardo (2009, 2012, 2014)<sup>5</sup>.

Les pratiques des familles qui adoptent ces modes éducatifs extrascolaires se distinguent selon la formalité plus ou moins grande des lieux où se déroulent les apprentissages (la maison versus le monde) et selon la nature même des apprentissages, qui se veulent plus ou moins découpés de manière formalisée (programme de formation) ou intégrés à la vie quotidienne (Brabant, 2013; Ouellet, 2016; Pardo, 2012). À partir de ces axes, Pardo (2009, p.66) a cartographié certains termes utilisés à partir de leur sens linguistique et théorique:

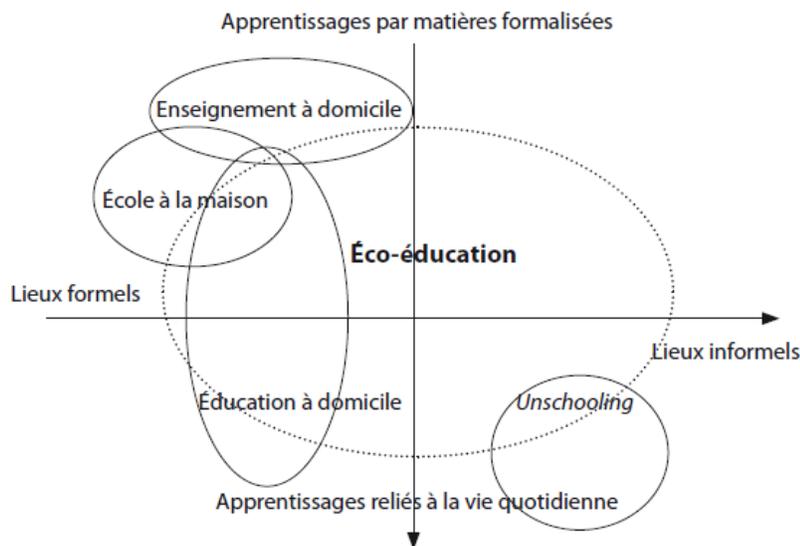


Figure 1. Positionnement de termes relatifs à l'éducation extrascolaire

Dans sa revue des études de Barratt-Peacock (2003), Lines (2000a, 2000b) et Ray (1994), portant notamment sur les pratiques éducatives des familles ayant choisi une éducation extrascolaire, Brabant (2013) observe que certaines utilisent des programmes

<sup>5</sup> Le concept d'éco-éducation est présenté à la [section 2.3.1](#).

de formation à distance, réalisés en suivant des horaires d'études préétablis, alors que d'autres misent essentiellement sur la curiosité naturelle de l'enfant comme moteur de l'apprentissage, l'intervention parentale se résumant à un rôle de facilitateur. Le phénomène de la non-scolarisation (ou *unschooling*), auquel s'intéresse plus particulièrement cette étude, s'inscrit à cet extrême du continuum des pratiques éducatives extrascolaires, associé à une relative informalité quant aux lieux et à la nature des apprentissages réalisés<sup>6</sup>. Avec le temps, les familles prennent généralement confiance en elles et passent d'un cadre plus structuré à une approche plus souple (Gray et Riley, 2013; Kirschner, 2008; Ouellet, 2016; Priesnitz, 1987). Cela dit, il semble y avoir une recrudescence de tâches éducatives plus formelles lorsque les adolescents approchent de la passation des examens associés à l'obtention du diplôme d'études secondaires (pour ceux qui souhaitent l'avoir) (Ouellet, 2016). Bref, les familles choisissant une éducation extrascolaire peuvent faire appel à des services professionnels privés (ex. orthopédagogie), à des ressources communautaires (activités sociales, sportives et artistiques), à des groupes de soutien locaux ou régionaux fréquentés par plusieurs familles et à diverses ressources scolaires (programmes, guides pédagogiques, manuels, logiciels, sites web, jeux éducatifs, tableaux d'émulation, etc.) (Brabant, 2013; Ouellet, 2016); quelques-unes vont même conclure des ententes de fréquentation scolaire à temps partiel (Brabant, 2013)<sup>7</sup>. Les voyages représentent également une riche source d'apprentissage pour certaines familles (Ouellet, 2016; Pardo, 2014). En somme, ce que les parents-éducateurs ont en commun à travers le monde, c'est de prendre position quant à leur responsabilité, leurs droits et leur rôle privilégié dans l'éducation de leurs enfants (Brabant, 2013).

---

<sup>6</sup> Le chapitre II explore de manière approfondie le concept de non-scolarisation.

<sup>7</sup> Il existe d'ailleurs désormais des « centres d'apprentissage » fréquentés à temps partiel par les jeunes éduqués en dehors de l'école, tels que le centre Communidée (Montréal, Qc) et ceux dédiés spécialement aux adolescents, du réseau « Liberated Learners », situés aux États-Unis et au Canada (voir : <http://liberatedlearners.net/>).

Il est très difficile de chiffrer le nombre d'enfants vivant une forme d'éducation extrascolaire puisque plusieurs familles décident de ne pas informer les autorités de leur choix, et que chaque législation établit des statistiques en fonction de ses propres paramètres concernant la définition des enfants considérés ou non; par exemple, aux États-Unis, est considéré comme *homeschooled* tout enfant d'âge scolaire (5-17 ans) ne fréquentant pas une école plus de vingt-cinq heures par semaine et ne souffrant pas d'une maladie l'empêchant de fréquenter l'école temporairement (United States Department of Education, 2012, 2014). Selon cette définition, les autorités étasuniennes affirment qu'il y avait 3,4% des enfants d'âge scolaire qui étaient *homeschooled* au cours de l'année 2011-2012, soit 1 773 000 jeunes (United States Department of Education, 2014). En France, les enfants considérés comme « instruits à domicile » incluent les cas où ils ne peuvent pas être scolarisés dans un établissement d'enseignement (ils sont alors inscrits au Centre national d'enseignement à distance (Cned)), ainsi que les enfants dont les parents ont fait le choix délibéré de ne pas les envoyer à l'école. En 2014-2015, 24 878 jeunes Français étaient « instruits à domicile », ce qui représente 0,3% des enfants soumis à l'obligation scolaire (Ministère de l'Éducation nationale, 2016). En ce qui concerne la population canadienne, l'organisme Statistique Canada collecte des données relativement à « l'enseignement à domicile » depuis 2009, mais malheureusement, « [l]es données sur les écoles privées et l'enseignement à domicile ne sont pas publiées (Statistique Canada, 2015) »<sup>8</sup>. Une étude récente regroupant les données de chacune des provinces canadiennes évalue tout de même le nombre d'enfants officiellement inscrits en 2011-2012 comme vivant le *homeschooling* à 21 662, soit 0,4% de la population d'âge scolaire (Van Pelt, 2015). Cela dit, une étude pancanadienne commandée par la *Home School Legal Defense Association* (HSLDA) (basée en Ontario) au *Canadian Centre for Home Education* (CCHE) évaluait en 2003

---

<sup>8</sup> Le coût d'une demande d'accès à l'information auprès de Statistique Canada pour obtenir un tableau personnalisé des données de l'Enquête sur l'enseignement primaire et secondaire (EEPS) intitulé « nombre d'élèves de l'enseignement à domicile, Canada, provinces et territoires, 2009-2010 à 2013-2014 » est de 374, 25\$, d'après un échange de courriels avec l'organisme (14/03/2016).

le nombre d'enfants canadiens éduqués en dehors de l'école entre 60 000 et 80 000, puisque plusieurs ne sont pas officiellement inscrits (Van Pelt, 2003).

### 1.2.2.1. Mouvements alternatifs extrascolaires au Québec

Au Québec, l'article 15.4 de la *Loi sur l'instruction publique* stipule que :

est dispensé de l'obligation de fréquenter une école l'enfant qui 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, est équivalente à ce qui est dispensé ou vécu à l'école (Gouvernement du Québec, 2016).

Cette évaluation porte sur les éléments « scolaires ou académiques » du projet éducatif proposé par les parents (ex. matières couvertes, matériel didactique, horaire, compétences à développer, méthodes d'évaluation et de suivi des apprentissages) et sur les activités prévues pour assurer le développement des habiletés de socialisation de l'enfant (Protecteur du citoyen, 2015). Les orientations ministérielles sur la « scolarisation à la maison » (expression retenue par les instances gouvernementales québécoises) encadrent les pratiques éducatives extrascolaires (Ministère de l'Éducation, 2010). Celles-ci décrivent la notion d'équivalence de l'expérience éducative comme suit:

[elle] peut être interprétée dans le sens que l'enseignement dispensé et l'expérience éducative vécue doivent permettre à l'enfant d'avoir les connaissances et les compétences suffisantes pour qu'il puisse intégrer ou réintégrer le système scolaire public ou privé (Ministère de l'Éducation, 2010, p.8).

Entre 2007-2008 et 2012-2013, le nombre d'enfants québécois pour lesquels les parents ont demandé une dispense de fréquentation scolaire aux commissions scolaires est passé de 788 à 1 114, ce qui équivaut à 0.1% de la population d'âge scolaire pour la même année (Ministère de l'Éducation, 2014, p.34; Protecteur du citoyen, 2015, p.10). Le ministère de l'Éducation estime qu'il existe 2 000 autres enfants vivant une éducation

extrascolaire sans dispense officielle, 700 s'étant d'ailleurs « désinscrits » au fil du temps (Protecteur du citoyen, 2015, p.10). Le fait que certains parents aient choisi cette option éducative parce qu'ils ne voyaient pas d'issue aux problèmes rencontrés par leur enfant à l'école, tel que le note Dubé (2004) dans son mémoire de maîtrise, pourrait être l'une des causes du lien de confiance fragilisé entre les parents-éducateurs et les intervenants scolaires tentant d'encadrer cette pratique (Protecteur du citoyen, 2015).

Au Québec existent deux organisations provinciales regroupant les parents-éducateurs, soit l'Association chrétienne de parents-éducateurs du Québec (ACPEQ) et l'Association québécoise pour l'éducation à domicile (AQED). Cette dernière évalue le nombre d'enfants total vivant une éducation extrascolaire entre 1000 et 8 000<sup>9</sup>. Par ailleurs, les parents-éducateurs de 1500 enfants québécois sont affiliés à la *Home School Legal Defense Association* (HSLDA) canadienne, qui évalue pour sa part le nombre d'enfants éduqués en dehors de l'école entre 2000 et 3000 au Québec<sup>10</sup>. Ces associations offrent un soutien légal à leurs membres, gèrent des sites web et des groupes Facebook, font de la représentation politique et publicisent diverses ressources éducatives (foires du livre, sorties éducatives, Bibliothèque de l'école de rang, Société de formation à distance des commissions scolaires du Québec (SOFAD), maisons d'édition, etc.). De plus, les parents-éducateurs québécois se regroupent dans plus d'une trentaine de groupes de soutien locaux et régionaux, des symposiums traitant de l'éducation extrascolaire sont organisés annuellement dans la province, de nombreux blogues et forums de discussion y sont actifs et un périodique y est publié: le Portfolio (AQED).

### **1.3. Revue de la littérature scientifique portant sur les mouvements éducatifs alternatifs extrascolaires**

Les mouvements éducatifs alternatifs soulèvent de nombreux débats relatifs à des enjeux

---

<sup>9</sup> Données recueillies via un échange de courriels avec l'AQED (25-02-2016).

<sup>10</sup> Données recueillies via un échange de courriels avec la HSLDA (24-02-2016).

sociaux, familiaux et individuels; cette section, se penchant sur les pratiques éducatives extrascolaires, présente une revue de la littérature scientifique récente permettant d'éclaircir certains aspects: les portraits socioéconomiques des familles; les portraits motivationnels des parents; les portraits de jeunes personnes éduquées en dehors de l'école; et les portraits d'adultes éduqués en dehors de l'école. Lorsque des données sont disponibles, un soin est pris à décrire la situation au Québec et ce qui a trait à la non-scolarisation de manière spécifique. Enfin, les limites inhérentes à la recherche sur les mouvements éducatifs extrascolaires sont exposées.

### **1.3.1. Portraits sociodémographiques des familles**

Aux États-Unis, l'origine ethnoculturelle des familles pratiquant une éducation extrascolaire est majoritairement caucasienne (83%); 7% d'entre elles sont d'origine hispanique, 5% afro-américaine, 2% asiatique ou des îles du Pacifique et 3% d'une origine autre (United States Department of Education, 2012). Ces données démontrent une surreprésentation caucasienne des foyers *homeschooled* (expression retenue par le gouvernement étasunien), la répartition de la population générale des États-Unis allant comme suit: 64% d'origine caucasienne, 16% hispanique, 12% afro-américain, 5% asiatique ou des îles du Pacifique et 3% autre (United States Census Bureau, 2010). 54% des familles pratiquant une éducation extrascolaire comportent trois enfants ou plus, alors que c'est le cas de 40 % des foyers où les enfants sont scolarisés (United States Department of Education, 2014); les premières tendent donc à être plus nombreuses que les secondes. Dans la grande majorité des cas (87%), les familles dont les enfants ne fréquentent pas l'école sont biparentales, ce qui est le cas de 66% des foyers dont les enfants sont scolarisés (United States Department of Education, 2014). Les deux parents travaillent dans 27% des ménages *homeschooled*, alors que c'est le cas de 44% de ceux dont les enfants fréquentent l'école (United States Department of Education, 2014). Le plus haut niveau d'études atteint par les parents est universitaire dans 43% des familles ayant choisi une éducation extrascolaire, ce qui est légèrement supérieur à la situation

des familles dont les enfants sont scolarisés (37%) (United States Department of Education, 2014). Le revenu des foyers dont les enfants sont *homeschooled* est de 20 000\$ et moins dans 5% des cas, alors que cette fourchette correspond au revenu de 15% des autres familles (United States Department of Education, 2014). Cela dit, les premières ont moins souvent un revenu supérieur à 100 000\$ (20%) que les dernières (27%) (United States Department of Education, 2014). La répartition géographique des familles pratiquant le *home schooling* va comme suit: 21% habitent en ville, 28% en banlieue, 10% dans un village et 41% en campagne (United States Department of Education, 2014). Elles sont donc surreprésentées en campagne en comparaison aux familles dont les enfants vont à l'école: 29% habitent en ville, 37% en banlieue, 9% dans un village et 24% en campagne (United States Department of Education, 2014).

La dernière étude traitant des caractéristiques sociodémographiques des familles canadiennes pratiquant une forme d'éducation extrascolaire date de plus d'une vingtaine d'années, soit celle de Ray (1994). Dans cette étude menée auprès de 808 familles « *home educating* » totalisant 2 594 enfants, 89% des mères ne travaillent pas à l'extérieur de la maison (Ray, 1994, p.16). Plus de 90% des parents sont blancs et anglophones, la moyenne d'enfants par famille est de 3,5 (supérieure à celle de la population générale) et seulement 2,4% des familles participantes sont monoparentales (toutes des mères) (Ray, 1994, p.16).

### **1.3.1.1. Portraits sociodémographiques des familles québécoises**

En ce qui a trait aux familles québécoises ayant choisi une éducation extrascolaire pour leurs enfants, Brabant (2004), dans le cadre de son mémoire de maîtrise, a mené une étude à laquelle ont participé 203 parents-éducateurs (47 anglophones et 156 francophones), représentant 505 enfants d'âge scolaire (Brabant, 2013, p.66). Il est fort intéressant de noter que dans 95% des cas (192 familles sur 203) le parent

principalement impliqué dans l'éducation des enfants est une femme<sup>11</sup>, et que dans 44% des cas celui-ci a déjà une expérience professionnelle ou de formation en éducation (Brabant, Bourdon et Jutras, 2004, p.68). Il n'y a pas de deuxième parent impliqué dans l'éducation des enfants dans 11% des cas (23 répondants) (Brabant et al., 2004, p.68). Le plus haut niveau d'études complété par un des parents est le secondaire (ou moins) dans 25% des cas, le diplôme d'études collégiales dans 17% des cas, un certificat ou un baccalauréat universitaire dans 38% des cas et un diplôme d'études universitaires supérieures dans 20% des cas (Brabant et al., 2004, p.68). Ces données suggèrent qu'au Québec, les parents choisissant l'apprentissage en famille (expression retenue par Brabant) ont un diplôme d'éducation universitaire dans une proportion plus importante que dans la population générale (21,5%), et de façon plus marquée pour ceux ayant complété des études de deuxième ou de troisième cycle (6% dans l'ensemble du Québec) (Brabant, 2013; Institut de la statistique du Québec, 2010). Ce premier portrait sociodémographique révèle également que la répartition du revenu annuel des familles choisissant l'apprentissage en famille est la suivante: 10% gagnent moins de 20 000\$; 32% gagnent de 20 000\$ à 40 000\$; 30% gagnent de 40 000\$ à 60 000\$; 17% gagnent de 60 000\$ à 80 000\$; et 12% plus de 80 000\$ (Brabant et al., 2004, p.68). La répartition du revenu annuel familial des répondants est semblable à celle de l'ensemble de la population québécoise, qui avait 61 826\$ de revenu moyen en 2007 (Institut de la statistique du Québec, 2010, p.172). La situation géographique des familles étudiées est pratiquement également distribuée entre la ville (29%), la banlieue (22%), le village (22%) et la campagne (27%), bien qu'elles soient davantage concentrées dans la Montérégie (20%), à Montréal (19%) et en Estrie (13%) (Brabant et al., 2004, p.68). En ce qui concerne les relations de ces familles avec les autorités, les résultats de cette étude indiquent que les commissions scolaires ignorent dans 40% des cas que les enfants ne sont pas scolarisés, qu'il existe une entente formelle entre ces dernières et les parents

---

<sup>11</sup> Cette donnée appelle des études approfondies sur les enjeux féministes liés à l'éducation extrascolaire (voir à ce propos: Lois (2006, 2010); Zur Nedden (2008) et Bobel (1999)).

dans 20% des cas, qu'ils sont en conflit dans 4 % des cas et qu'ils n'ont ni entente ni conflit dans 36% des cas (Brabant et al., 2004, p.69).

### 1.3.2. Portraits motivationnels des parents

Aux États-Unis, en 2012, lors d'un sondage national, les parents ont soulevé les raisons suivantes comme étant les plus déterminantes dans leur choix du *homeschooling* pour leurs enfants: une préoccupation quant à l'environnement des écoles (25%); autres raisons (incluant le temps en famille, les finances, les voyages et la distance) (21%); une insatisfaction relative à l'instruction offerte dans les écoles (19%); le désir d'offrir une instruction religieuse (16%); le désir d'offrir une instruction morale (5%); un problème de santé physique ou mentale de l'enfant (5%); et le désir d'offrir une approche éducative non traditionnelle à l'enfant (5%) (United States Department of Education, 2013)<sup>12-13</sup>.

Au Canada, peu de données sont disponibles relativement aux profils motivationnels des parents choisissant l'éducation extrascolaire. Néanmoins, Arai (2000) a mené une étude auprès de 23 familles canadiennes, dont la majorité a découvert le *homeschooling* en cherchant des alternatives éducatives au système public, duquel elles étaient insatisfaites, notamment à cause du nombre trop élevé d'élèves par classe et du manque d'attention et de soutien individuels qui en découle.

De manière générale, si dans les années 1970 les parents choisissant l'éducation extrascolaire pour leurs enfants étaient principalement motivés par des croyances

---

<sup>12</sup> Les 4% manquant sont associés à la raison « l'enfant a d'autres besoins particuliers », qui n'a pas obtenu les standards statistiques nécessaires pour être considérée significative.

<sup>13</sup> Malheureusement, le rapport qui pourrait mieux expliquer ces « *fast facts* » n'est pas encore publié : Redford, J. and Battle, D. (*forthcoming*). *Homeschooling in the United States:2012* (NCES 2015-019). National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Washington, DC.

religieuses fondamentalistes ou tentés d'expérimenter un mode de vie alternatif incluant le *unschooling*, promu notamment par John Holt, le mouvement actuel est beaucoup plus diversifié dans ses motivations, incluant notamment le respect des principes du parentage de proximité (*intensive parenting* ou *attachment parenting* ou *natural parenting*), qui attire bon nombre de parents de la classe moyenne, dits davantage *mainstream* que leurs prédécesseurs (Aurini et Davies, 2005; Gray et Riley, 2013; Lois, 2010)<sup>14</sup>.

### 1.3.2.1. Portraits motivationnels des parents québécois

Une étude menée auprès de 203 familles révèle que les facteurs les plus importants dans le processus de décision des parents-éducateurs québécois sont, en ordre décroissant d'importance: le désir d'expérimenter un projet familial; une objection face à l'organisation sociale et pédagogique de l'école; le désir d'offrir à leurs enfants un curriculum enrichi; et une préoccupation pour leur développement socioaffectif (Brabant, Bourdon et Jutras, 2003). Cela dit, une expérience négative de leur enfant à l'école est un facteur important pour 20% des familles interrogées (Brabant et al., 2003, p.123). Une minorité de familles (13%) accorde une grande importance à des préoccupations religieuses, morales et spirituelles, ainsi qu'à une insatisfaction face aux services offerts par l'école pour répondre aux besoins particuliers de leur enfant (4%) (Brabant et al., 2003, p.126). En somme, les processus décisionnels des parents québécois choisissant une éducation alternative extrascolaire sont variés et multidimensionnels, répondant à une grande diversité de situations familiales, d'expériences, de projets et de convictions (Brabant et al., 2003).

D'autres études permettent de mettre en lumière des aspects relatifs aux profils

---

<sup>14</sup> Pour une théorisation de l'*intensive parenting* (plus particulièrement l'*intensive mothering*), voir: Hays (1996). Pour une introduction à l'*attachment parenting*, voir: [www.attachmentparenting.org](http://www.attachmentparenting.org). Pour un aperçu du *natural parenting*, voir : [naturalparentsnetwork.com](http://naturalparentsnetwork.com)

motivationnels de parents-éducateurs québécois, dont celle de Dubé (2004)<sup>15</sup>, qui indique notamment que certains d’entre eux projettent leurs anciennes difficultés scolaires, telles que l’exclusion, la saturation intellectuelle ou le manque d’encadrement, sur l’expérience potentielle de leurs enfants. Le mémoire de Ouellet (2016)<sup>16</sup>, qui s’intéresse plus particulièrement aux parents-éducateurs ayant une expérience professionnelle ou de formation en éducation (uniquement des femmes ont participé à l’étude), met en évidence la qualité de vie et le maternage intensif comme motifs déterminants. En ce sens, des participantes mentionnent que l’école à la maison (expression retenue par l’auteure) s’accompagne d’un rythme de vie plus serein pour tous, permettant notamment de dormir plus longtemps le matin, d’éviter la course folle de la gestion des lunchs, des devoirs et des bains le soir, pour recommencer le lendemain (un avantage également mis en lumière par l’étude de Gray et Riley (2013)); l’essoufflement lié au fait de concilier la vie de famille et un travail à temps plein est d’ailleurs nommé (Ouellet, 2016, p.54-55). Aussi, des mères évoquent leur conception de la maternité comme facteur décisif; celles-ci ont accouché en maison de naissance ou à domicile, ont allaité et pratiqué le cododo, des pratiques associées au maternage proximal ou intensif, et l’éducation à domicile leur apparaît comme l’extension naturelle du désir d’élever un enfant à partir des principes issus de cette tendance (Ouellet, 2016). Un autre constat établi dans cette étude est que la décision d’éduquer les enfants en dehors de l’école émane d’abord des mères plutôt que de leur conjoint, bien que celui-ci ait été consulté et ait donné son approbation (Ouellet, 2016).

### **1.3.2.2. Portraits motivationnels des parents ayant choisi la non-scolarisation (*unschooling*)**

Une seule étude, menée auprès de 232 familles principalement étasuniennes s’auto-identifiant *unschoolers* (questionnaires en ligne), s’est penchée sur les motifs de leur choix

---

<sup>15</sup> Étude qualitative menée auprès de sept familles québécoises (résultats non généralisables).

<sup>16</sup> Étude qualitative menée auprès de huit parents-enseignants (résultats non généralisables).

éducatif (Gray et Riley, 2013). Celle-ci démontre que la décision des parents est basée sur une combinaison des facteurs suivants: l'observation des expériences éducatives et émotionnelles de leurs enfants tant à l'intérieur qu'en dehors de l'école (43,5%); une philosophie de vie qui met l'accent sur les valeurs de liberté et de respect des différences individuelles (37,1%); des réflexions sur leurs propres expériences scolaires négatives (en tant qu'élève ou enseignant) (31,9%); des connaissances obtenues via des écrivains, des conférenciers, des sites web et des expériences d'autres familles pratiquant le *unschooling* (grande majorité) (Gray et Riley, 2013, p.9-13).

### 1.3.3. Portraits de jeunes personnes éduquées en dehors de l'école

Une étude canadienne s'est penchée sur les performances académiques d'un échantillon de 37 enfants de 5 à 10 ans éduqués en dehors de l'école, distinguant ceux qui vivent un enseignement structuré à la maison (25 enfants), de ceux qui vivent une éducation moins formelle (*unstructured homeschoolers*) (12 enfants), semblable à la non-scolarisation (9 mères s'autoproclamaient *unschooler*) (Martin-Chang, Gould et Meuse, 2011, p.197). Les données recueillies indiquent que les enfants du premier groupe obtiennent des résultats aux tests standardisés plus élevés que ceux qui fréquentent une école publique (Martin-Chang et al., 2011). Une analyse exploratoire (vu leur nombre restreint) des résultats des enfants vivant une éducation davantage informelle indique qu'ils obtiennent les plus faibles scores des trois groupes (Martin-Chang et al., 2011)<sup>17</sup>. Ces résultats corroborent ceux d'études précédentes (Collom, 2005; Ray, 2010; Rudner, 1999), réalisées aux États-Unis, à Guam et à Puerto Rico, qui démontrent la supériorité des performances académiques des enfants éduqués en dehors de l'école<sup>18</sup>. L'étude de Ray (2010), menée auprès de 11 729 jeunes

---

<sup>17</sup> Il serait intéressant de reproduire ce type d'étude avec un échantillon plus large d'enfants non-scolarisés (*unschoolers*) et avec des adolescents, pour voir si leur retard est rattrapé ou si l'écart se creuse avec le temps.

<sup>18</sup> Comme précisé dans la section 1.3.5., certains auteurs remettent en question l'effet de causalité suggéré entre le mode éducatif et les bienfaits académiques et socioaffectifs, puisque ces derniers pourraient résulter d'autres facteurs tels que l'engagement des parents ou leur familiarité avec les études universitaires, dont les enfants pourraient également bénéficier en contexte scolaire (Lubienski, Puckett et Brewer, 2013).

*homeschoolers*, indique d'ailleurs que les jeunes qui obtiennent les résultats les plus élevés viennent de familles ayant un revenu important, dont les parents ont étudié à l'université, et qui passent plus de temps engagés dans des activités éducatives plus formelles. Barwegen, Falciani, Putnam, Reamer et Stair (2004), quant à eux, se sont penchés sur l'impact de la perception du niveau d'implication parentale sur les résultats académiques de 127 adolescents, ne constatant aucune différence entre les scores des *homeschoolers* et ceux des jeunes percevant leurs parents comme très impliqués dans leur éducation. Ce constat est corroboré par Kunzman et Gaither (2013) qui concluent dans leur méta-analyse de 1400 études portant sur l'éducation à domicile que le bagage éducatif des parents est fortement corrélé aux performances scolaires des jeunes éduqués en dehors de l'école. Cette recension de la littérature indique aussi que les résultats d'études contrôlant les variables sociodémographiques (Frost et Morris, 1988; Ray and Wartes 1991; Belfield, 2005; Quaquish, 2007) tendent à démontrer que les *homeschoolers* ont des scores au-dessus de la moyenne dans toutes les matières scolaires sauf en mathématiques.

Une étude menée en Angleterre auprès de neuf jeunes âgés de 7 à 14 ans s'intéresse aux expériences et aux perceptions des enfants relativement à la *home education*, en leur permettant de les représenter via la prise de photographies, l'élaboration de récits (écrits ou oraux) et des entrevues semi-dirigées (Jones, 2013). Les résultats soulèvent le fait que la perception des enfants *home educated* de leur possibilité de choisir une partie de leurs activités a une influence positive sur leur engagement et leur enthousiasme face aux apprentissages (Jones, 2013). Ce constat supporte d'ailleurs la *self-determination theory*, qui affirme que l'autodétermination des activités augmente la motivation (Deci et Ryan, 2008; Deci, Vallerand, Pelletier et Ryan, 1991). Un autre aspect intéressant qui ressort de cette étude est le fait que les enfants mentionnent que leurs bonnes relations avec leur famille et leurs amis influencent leurs intérêts et leurs choix éducatifs, et que ces relations leur procurent un support et un encouragement favorisant leurs apprentissages (Jones, 2013).

L'étude de Wray et Thomas (2013) se penche quant à elle sur le cas de 20 familles (elles ont rempli un questionnaire et des entrevues ont été réalisées avec 5 d'entre elles),

représentant 24 enfants *home educated* (expression retenue par les auteurs), qui ont décidé de retirer leur enfant de l'école suite au refus scolaire récurrent de ce dernier. Le refus scolaire peut se manifester par une résistance dans la préparation pour l'école et des demandes explicites pour ne pas y retourner, accompagnées de différents symptômes physiques et psychologiques: l'anxiété, les terreurs nocturnes, les crises de colère, l'insomnie, l'incontinence nocturne, la dépression, l'automutilation, les menaces et les tentatives de suicide (Wray et Thomas, 2013). Diverses raisons motivant le refus scolaire des enfants ont été identifiées dans l'étude, dont l'intimidation, le manque de conformité de l'enfant aux exigences scolaires, la peur et l'incompréhension suscitées par les interactions de l'enfant avec le personnel scolaire, le manque de réponse aux besoins particuliers de l'enfant et le manque de relations amicales (Wray et Thomas, 2013). Les parents participant à l'étude rapportent tous que les symptômes physiques et psychologiques associés au refus scolaire de leur enfant ont diminué ou disparu suite au début de la *home education* (Wray et Thomas, 2013). De plus, bien qu'ils se soient tournés vers l'éducation extrascolaire comme dernier recours face à la détresse de leur enfant, certaines familles ont décidé de poursuivre dans cette voie après avoir constaté ses progrès académiques et sociaux; d'autres enfants ont réintégré l'école (Wray et Thomas, 2013). Les auteurs concluent que les intervenants scolaires devraient informer les parents dont l'enfant refuse de se présenter à l'école quant à la possibilité qui leur est offerte de pratiquer l'éducation à domicile (Wray et Thomas, 2013).

S'appuyant sur de nombreuses études portant sur les activités extrafamiliales des enfants éduqués en dehors de l'école, ainsi que sur leur santé émotionnelle, leur estime de soi, leur sentiment de valeur personnelle, l'équilibre de leur environnement familial, leurs interactions en situation de groupe, leur aptitude au leadership, l'activité civique de leur famille et le développement personnel des jeunes filles, Ray (2000) conclut que ces enfants sont sains sur les plans psychologique et social. Les conclusions de la récente revue de la littérature portant sur la socialisation des enfants (et des adultes) *homeschooled* de Medlin (2013) indiquent également que ces derniers sont heureux, optimistes, satisfaits de leur vie, qu'ils vivent des relations amicales de grande qualité, qu'ils ont de bonnes relations avec

les adultes et que leur raisonnement moral est aussi avancé que celui des autres enfants (Medlin, 2013). À l'adolescence, ils seraient d'ailleurs moins enclins que leurs pairs scolarisés à vivre des tourments émotionnels et à avoir des problèmes de comportement (Medlin, 2013). Ces conclusions corroborent celles de la récente étude de Gray et Riley (2013) qui évoquent une association entre la non-scolarisation (*unschooling*) comme mode éducatif et l'amélioration du bien-être psychologique et social des enfants, ainsi que l'augmentation de la proximité, de l'harmonie et de la liberté au sein des familles<sup>19</sup>. Enfin, Murphy (2014) affirme que les enfants éduqués en dehors de l'école ne sont pas isolés. Il précise que leur socialisation est davantage de type multiâge que celle des enfants scolarisés, qu'elle est basée sur des intérêts communs plutôt que sur la proximité et qu'elle inclut une diversité ethnique, religieuse et socioéconomique (Murphy, 2014). Ce dernier constat est dû au fait que les enfants vivant une éducation extrascolaire sont engagés dans autant (et souvent plus) d'activités socioculturelles que les jeunes scolarisés (Gray et Riley, 2015a; Murphy, 2014). Les groupes de soutien sont également une source majeure de relations amicales pour plusieurs enfants éduqués en dehors de l'école (Gray et Riley, 2015a). La méta-analyse de Kunzman et Gaither (2013) vient toutefois nuancer ces propos en rappelant que certaines études affirment qu'occasionnellement, des jeunes éduqués à la maison expriment un plus grand sentiment d'isolement et apparaissent moins orientés vers leurs pairs que ceux scolarisés à l'école (Delahooke, 1986; Seo, 2009; Shirkey, 1987). Cela dit, d'autres études soulevées dans cette recension avancent qu'une moins grande dépendance aux relations avec les pairs pourrait avoir des effets positifs tels qu'une moins grande préoccupation quant aux fluctuations de leur statut social (Medlin, 2000; Reavis et Zakriski, 2005).

---

<sup>19</sup> Il est intéressant de noter que le plus grand défi que rencontrent ces familles est de passer outre les critiques et la pression sociale provenant des personnes qui désapprouvent leur choix éducatif (Gray et Riley, 2013).

### 1.3.4. Portraits d'adultes (18 ans et plus) éduqués en dehors de l'école

Quelques études concernent l'insertion sociale, académique et professionnelle des adultes ayant vécu une éducation extrascolaire. La plupart de celles traitant des adultes éduqués en dehors de l'école qui font le choix de poursuivre des études postsecondaires démontrent qu'ils sont majoritairement bien préparés pour ce faire et que leurs résultats sont similaires (ou meilleurs) à ceux des adultes qui ont été scolarisés (Bagwell, 2010; Cogan, 2010; Gloeckner et Jones, 2013; Lattibeaudiere, 2000; Murphy, 2014; Ray, 2013). Dans leur méta-analyse, Kunzman et Gaither (2013) avancent que les étudiants aux études postsecondaires ayant été scolarisés à la maison ont davantage de comportements prosociaux que leurs pairs scolarisés à l'école et occupent plus souvent des postes de leadership au sein des institutions (Galloway et Sutton, 1995; Sutton et Galloway, 2000; White, Moore et Squires, 2009). Cela dit, l'étude de Pennings, Sikking, Wiens, See et Pelt (2011), l'une des rares à avoir un échantillon statistiquement représentatif, indique que la réussite scolaire des adultes éduqués à domicile est moins brillante que ce que rapportent les résultats d'autres études; ils seraient notamment plus enclins que leurs pairs scolarisés à fréquenter un collège à admission non contingentée (moins compétitive) et ils fréquentent significativement moins souvent une université prestigieuse. À notre connaissance, il n'existe aucune étude témoignant du succès académique de la population *unschooled* spécifiquement.

Sur le plan de l'intégration sociale, les études menées par Knowles et Muchmore (1995) et Webb (1989) auprès d'adultes ayant vécu une éducation extrascolaire révèlent qu'ils sont épanouis, mariés et actifs dans une proportion similaire aux personnes de leur groupe d'âge dans la population générale (citées dans Brabant, 2013, p.95). Plus récemment, Ray (2003) a conduit une étude auprès de 5000 adultes *home educated* âgés de 18 à 69 ans, dont 98% se disaient heureux ou très heureux<sup>20</sup>. L'étude de Sheffer (1995) suggère que les adultes *homeschooled* considèrent que leurs fortes relations familiales sont un facteur crucial de

---

<sup>20</sup> Cette étude était commandée par la *Home School Legal Defence Association* (HSLDA).

leur propre indépendance (cité dans Arai, 1999, p.8). Enfin, selon Murphy (2014); Ray (2003), l'implication civique des adultes éduqués en dehors de l'école serait supérieure à la moyenne de la population, un constat basé sur leur plus grande propension à voter, à être impliqué dans une activité de service communautaire, à signer des pétitions et à participer à des manifestations et des boycottages. Cela dit, l'étude de Pennings et al. (2011) révèle que plusieurs adultes ayant été éduqués à domicile se sentent davantage impuissants face aux problèmes de la vie et ressentent davantage un manque de clarté dans leurs objectifs que les adultes scolarisés, ce qui va à l'encontre des résultats précédemment rapportés. Cette recherche indique aussi qu'ils se divorcent davantage que ceux qui sont allés à l'école et qu'ils sont moins impliqués politiquement (moins de participation à des campagnes de partis politiques ou des manifestations).

Au niveau professionnel, les participants de l'étude de Ray (2003) se disent pour la plupart très satisfaits (61,4%) ou modérément satisfaits (34,5%) de leur emploi (Ray, 2003, p.5). 48,9% affirment être très satisfaits de leur situation financière, 43,3% en être plus ou moins satisfaits et 7,8% en être insatisfaits, des pourcentages supérieurs à ceux de la population étasunienne générale (Ray, 2003, p.5). L'étude de Pennings, Van Pelt, Van Brummelen et Keyking (2012), ayant une méthodologie similaire à celle de Pennings et al. (2011), indique quant à elle que les adultes ayant été éduqués à domicile dans une famille religieuse sont plus susceptibles d'être employés à temps partiel ou d'être sans emploi.

En ce qui concerne les perceptions des adultes éduqués en dehors de l'école relativement au mode éducatif qu'ils ont vécu au cours de leur enfance et de leur adolescence, la grande majorité (95,2%) des participants à l'étude de Ray (2003, p.6) affirment être d'accord (ou fortement en accord) avec l'affirmation suivante: « Je suis content d'avoir été éduqué à domicile. » 88,1% sont en désaccord (ou fortement en désaccord) avec l'affirmation suivante: « Avoir été éduqué à domicile a limité mes opportunités éducatives. », et 94,1% contredisent l'affirmation : « Avoir été éduqué à domicile a limité mes choix de carrière. » (Ray, 2003, p.6). Cette étude révèle également que 82,1% des participants ont l'intention d'éduquer leurs propres enfants en dehors de l'école (13,5% sont neutres relativement à

cette question et que 4,4% ont l'intention d'envoyer leurs enfants à l'école) (Ray, 2003, p.6).

#### **1.3.4.1. Portraits d'adultes (18 ans et plus) non scolarisés (*unschoolers*)**

Seuls Gray et Riley (2015a, p.15; 2015b) ont étudié les perceptions d'adultes *unschoolers* (75 participants provenant des États-Unis [n = 65], du Canada [n = 6], de la Grande-Bretagne [n = 3] et de l'Allemagne [n = 1]; entre 18 et 49 ans) relativement à leur expérience éducative, à leur aptitude à poursuivre des études supérieures, ainsi qu'à trouver un emploi satisfaisant et à maintenir une vie sociale épanouie. Pour ce faire, les auteurs ont d'abord publié une invitation à participer à leur étude sur le blogue *Freedom to learn* du site web *Psychology Today* et celle-ci a été partagée par des lecteurs sur différents réseaux sociaux. Les participants retenus ont vécu au moins deux ans de non-scolarisation équivalant aux deux dernières années de l'école secondaire (*grade 11* et *grade 12*), mais la plupart d'entre eux ont été *unschooled* pour davantage d'années et certains pour l'entièreté de leur « âge scolaire » (*K-12 years*). Le questionnaire en ligne que les 75 participants ont rempli comprend des questions ouvertes et fermées portant sur : leur genre ; leur date de naissance ; leur histoire scolaire, de *homeschooling* et de *unschooling* (comprenant les années auxquelles ils ont vécu chaque mode éducatif) ; les motifs les ayant menés au *unschooling* ; les rôles que leurs parents ont joués dans leur éducation durant leurs années de *unschooling* ; toute éducation formelle postsecondaire qu'ils ont vécu suite au *unschooling* (incluant le processus d'admission et comment ils s'y sont adaptés); leur emploi actuel ; leur vie sociale ; les plus grands avantages et inconvénients qu'ils ont expérimentés relativement au *unschooling* ; et leur intention ou non de vivre leur *unschooling* avec leurs propres enfants (le questionnaire se trouve en annexe de l'étude : Gray et Riley, 2015a, p.30). Les questionnaires ont été analysés selon la théorie enracinée (*grounded theory*).

Dans cette étude, la majorité des participants fréquentant ou ayant fréquenté une institution éducative universitaire (44%) (83% des participants ont vécu une forme d'éducation postsecondaire) rapportent des avantages académiques liés à la pratique de la non-scolarisation, soit ne pas être épuisés par une scolarité précédente, avoir appris à s'autodiriger et à se responsabiliser, être conscients que c'est leur propre choix de poursuivre des études dans un domaine qu'ils aiment et être décidés à aller chercher le maximum de ce que l'institution éducative a à leur apporter (Gray et Riley, 2015b, p.36-39). Quelques participants mentionnent certaines difficultés initiales quant à l'adaptation à la formalité des cours, mais que celles-ci ont été rapidement dépassées et ne les ont pas handicapés dans leur cheminement (Gray et Riley, 2015b). Ainsi, 3 répondants indiquent s'être sentis frustrés et contraints par les exigences de leur programme, ne leur permettant pas de poursuivre leurs propres questionnements, et 7 disent avoir été surpris et/ou désappointés de constater que la majorité de leurs collègues avaient peu d'intérêt dans la matière présentée en classe, ainsi que peu d'esprit critique et d'originalité (Gray et Riley, 2015b, p.39-40). Bref, plusieurs participants se sont dits déçus par la vie sociale de leur collège, loin de correspondre à l'immersion intellectuelle stimulante qu'ils avaient imaginée, où les étudiants, pour la plupart du même âge qu'eux, étaient déconnectés du monde en dehors du campus, et souvent davantage intéressés par les *parties* et l'alcool que par leurs études (Gray et Riley, 2015b). Enfin, 3 participants sur les 33 ayant poursuivi des études universitaires se considèrent désavantagés par rapport aux étudiants scolarisés du point de vue académique (Gray et Riley, 2015b, p.42).

77% des répondants constatent un lien évident entre leur emploi actuel et les centres d'intérêt qu'ils ont développés enfants et adolescents (Gray et Riley, 2015b, p.43). 48% des participants poursuivent une carrière dans le domaine des arts (musique, peinture, photographie, cinéma/théâtre, écriture), 53% sont entrepreneurs et 29% travaillent dans les domaines des sciences sociales et naturelles, des technologies, de l'ingénierie et des mathématiques (*STEM career*) (les catégories peuvent être croisées) (Gray et Riley,

2015b, p.46-47). Plusieurs ont spécifié avoir un revenu modeste accompagné d'un mode de vie frugal, ajoutant qu'ils préfèrent de loin avoir un emploi qu'ils aiment et qui a un sens pour eux, plutôt qu'un travail uniquement lucratif (Gray et Riley, 2015b). Les résultats ont également témoigné d'une volonté générale chez les participants de changer d'emploi suivant l'évolution de leurs intérêts (Gray et Riley, 2015b).

Les avantages nommés par les participants relativement aux impacts que le *unschooling* comme mode éducatif a dans leur vie d'adultes sont: l'autodétermination et/ou l'automotivation (75%); un fort sens des responsabilités (48%) ; un intérêt continu pour l'apprentissage (44%); la confiance en soi (43%); une transition douce vers la vie d'adulte (33%); l'absence de facteurs de stress liés à la scolarisation (28%); et davantage de temps passé en famille (24%) (Gray et Riley, 2015a, p.21). 28 répondants (37%) ne mentionnent aucun inconvénient relativement à la pratique de la non-scolarisation (Gray et Riley, 2015a, p.23). Pour les 47 autres participants, les difficultés les plus citées sont: (1) gérer les critiques et les jugements relatifs au *unschooling* (28%); (2) certains niveaux d'isolement liés notamment au fait qu'il y avait peu d'enfants non scolarisés dans leur région (21%); (3) un déficit au niveau des apprentissages (11%) (pouvant être facilement comblé au besoin selon 5 des 8 participants ayant mentionné ce désavantage) (Gray et Riley, 2015a, p.23-24). Pour 72 des 75 répondants, les avantages de la non-scolarisation sont considérés plus importants que les inconvénients; les 3 autres participants (ceux ayant indiqué des déficits majeurs au niveau des apprentissages, et 2 d'entre eux des difficultés d'adaptation à l'université) disent avoir vécu de la négligence et/ou un isolement forcé, n'ayant pas le choix d'aller à l'école ou non, dû aux troubles de santé mentale de la mère et au manque d'implication du père (ainsi qu'à leurs croyances chrétiennes fondamentalistes pour deux des trois participants) (Gray et Riley, 2015a, p.24). 67% des répondants indiquent qu'ils prévoient éduquer leurs enfants via le *unschooling* (certains spécifiant: si leur enfant ne leur exprime pas explicitement la volonté d'aller à l'école), 25% répondent que possiblement que oui, mais qu'ils considèrent également d'autres options telles que les écoles alternatives ou

démocratiques et 7% ne comptent pas vivre le *unschooling* avec leurs enfants (Gray et Riley, 2015a, p.26).

### **1.3.5. Limites de la recherche sur les mouvements éducatifs extrascolaires**

Le corpus d'études empiriques relatif aux mouvements éducatifs extrascolaires comporte de nombreuses limites. D'abord, le fait que la population totale de jeunes vivant ce type d'éducation (ou d'adultes l'ayant vécu) soit inconnue fait en sorte que les échantillons sont nécessairement non aléatoires et que la généralisation est impossible (Lubienski et al., 2013). À cela s'ajoute le fait que les échantillons sont souvent de petite taille, notamment parce que la population visée est difficile d'accès. En outre, les répondants sont la grande majorité du temps volontaires, ce qui fait en sorte que des familles ou des individus vivant des expériences difficiles risquent d'être moins enclins à participer aux études, biaisant la portée des résultats par leur absence. Ainsi, l'effet de causalité entre le mode éducatif et les bienfaits académiques et socioaffectifs mentionnés précédemment sont remis en questions puisque ces derniers pourraient résulter d'autres facteurs tels que l'engagement des parents ou leur familiarité avec les études universitaires, dont les enfants pourraient également bénéficier en contexte scolaire (Lubienski et al., 2013). De plus, certaines études sont menées par ou pour des groupes ayant des intérêts en faveur de l'éducation à domicile, nourrissant ainsi un certain agenda politique (Lubienski et al., 2013); l'*International Center for Home Education Research* a d'ailleurs été créé en 2012 par des chercheurs universitaires pour fournir une expertise scientifique sur l'éducation extrascolaire en recensant et diffusant les études ayant une crédibilité scientifique ainsi qu'en réalisant des analyses critiques des recherches publiées. Enfin, le manque de vocabulaire commun pour nommer les différentes pratiques extrascolaires est un obstacle inhérent à ce champ de recherche, puisque les résultats liés à des personnes pratiquant « l'école à la maison » pourraient être différents de ceux associés à celles vivant la « non-scolarisation » ; les études utilisent souvent des concepts généraux tels que l'« éducation à domicile », qui

englobent l'ensemble des pratiques sans les distinguer.

Ces contraintes mentionnées, il est tout de même possible d'affirmer qu'au minimum, les recherches réalisées à ce jour démontrent que l'éducation extrascolaire, dont la non-scolarisation, n'est pas incompatible avec la réussite académique, professionnelle et sociale, ainsi que l'épanouissement personnel.

#### **1.4. Le problème de recherche**

La présente revue de littérature témoigne du fait qu'à ce jour, les recherches portant sur l'éducation extrascolaire s'intéressent principalement aux parents des familles choisissant ce mode éducatif, en retraçant leurs profils socioéconomiques, leurs motivations, leurs perceptions quant aux avantages et aux inconvénients de ce choix pour eux-mêmes et pour leurs enfants, ou en décrivant leurs pratiques éducatives<sup>21</sup>. Les études concernant les jeunes personnes vivant ce type d'éducation ou les adultes l'ayant vécu sont, quant à elles, principalement menées à l'aide de tests standardisés permettant de les comparer à la population scolarisée ou à l'aide de questionnaires prédéterminés ; rares sont celles qui leur donnent réellement la parole. Cela semble toutefois primordial pour bien comprendre le phénomène de l'éducation extrascolaire, puisque les avantages mentionnés par les parents, tel un raffermissement des liens familiaux, pourraient être perçus différemment par leurs enfants et d'autres aspects jusqu'à maintenant occultés par les types d'études menées pourraient être mis au jour.

De plus, il est nécessaire de conduire des études qui ciblent plus précisément un type de pratiques éducatives extrascolaires. À ce jour, au Québec, seul Pardo (2009, 2012) s'est intéressé à explorer la diversité de ces pratiques pour mieux les définir, proposant les fondements de ce qu'il nomme une éco-éducation, un concept connexe à celui de non-

---

<sup>21</sup> Les pratiques parentales liées à la non-scolarisation sont décrites à la [section 2.2.3](#).

scolarisation<sup>22</sup>. À l'international, peu d'auteurs se sont penchés sur le phénomène de la non-scolarisation (*unschooling*) en particulier. En effet, les études s'y rapportant se comptent sur les doigts, comprenant principalement des travaux qui décrivent cette forme éducative (Bertozzi, 2006; Curtice, 2014; English, 2014; Grunzke, 2010; Kirschner, 2008; Siconolfi, 2010)<sup>23</sup>, ainsi que ceux de Gray et Riley (2013, 2015a, 2015b), les seuls à avoir étudié les perceptions d'adultes non scolarisés (*unschoolers*) relativement à leur expérience éducative non conventionnelle (et ce, à l'aide d'un questionnaire en ligne).

En somme, la littérature scientifique québécoise est restreinte en ce qui a trait à l'éducation extrascolaire de manière générale, bien que ce mode éducatif soit en expansion dans la province, et elle est pratiquement muette en ce qui concerne la non-scolarisation (*unschooling*) en particulier. De plus, à notre connaissance, aucune étude, au Québec ou ailleurs, n'a directement offert la parole aux adultes non scolarisés (*unschoolers*) pour mieux comprendre leur expérience du mode éducatif peu commun qu'ils ont vécu, ainsi que leur devenir. La présente recherche propose donc d'étoffer les connaissances développées par Gray et Riley (2015a, 2015b) en menant une seconde investigation sur le même thème, à l'aide d'une méthodologie différente, permettant de produire des résultats complémentaires.

### **1.5. Question et objectifs de recherche**

La question de recherche de ce mémoire, permettant de répondre au problème défini précédemment, est la suivante: quel(s) sens des adultes québécois ayant vécu la non-scolarisation donnent-ils à leur expérience éducative? La présente étude poursuit ainsi deux objectifs spécifiques:

---

<sup>22</sup> Le concept d'éco-éducation est présenté à la [section 2.3.1.](#)

<sup>23</sup> Ces travaux sont présentés à la [section 2.2.](#)

- 1) décrire le point de vue d'adultes ayant vécu une période de non-scolarisation (*unschooling*) au cours de leur enfance et/ou de leur adolescence relativement à leur expérience éducative et à leur devenir, selon leur témoignage;
- 2) mieux comprendre l'expérience de la non-scolarisation (*unschooling*), à partir du point de vue d'adultes l'ayant vécue.

Le premier objectif concerne le point de vue d'un nombre restreint d'adultes non scolarisés, et par conséquent, les résultats de cette démarche qualitative ne peuvent évidemment pas être généralisés à l'ensemble des adultes non scolarisés. Le second objectif, visant la compréhension de l'expérience de la non-scolarisation à partir du point de vue de *ces* adultes, s'intéresse, entre autres, aux dimensions suivantes: comment ils perçoivent ce mode éducatif; comment ils y ont participé; comment ils l'ont ressenti; quelles sont les personnes y ayant participé; qui/comment sont des adultes dans cette situation; comment cette expérience éducative est-elle liée aux savoirs, au travail, à la vie sociale; etc.



## CHAPITRE II – CADRE CONCEPTUEL

« *You live you learn*  
*You love you learn*  
*You cry you learn*  
*You lose you learn*  
*You bleed you learn*  
*You scream you learn* »

Alanis Morissette

Ce chapitre vise à dresser un portrait des connaissances actuelles en ce qui a trait au concept de non-scolarisation (*unschooling*). Pour ce faire, un bref historique de l'émergence de ce terme est d'abord établi. Par la suite, la dizaine d'études scientifiques décrivant ce type d'éducation sont présentées. Enfin, une attention particulière est portée aux concepts connexes à celui de non-scolarisation, permettant d'en saisir la portée et les limites, soit l'éco-éducation et la déscolarisation.

### 2.1. Émergence du concept de non-scolarisation (*unschooling*)

Le terme « *unschooled* » est inscrit pour la première fois au *Oxford English Dictionary* en 1589, associé à la définition « *Untrained, undisciplined* »; il y est présentement défini ainsi :

1. Uneducated, untaught. b.) Not educated at school; not made to attend school.
2. Untrained, undisciplined. b.) Not affected or made artificial by education; natural, spontaneous.
3. Not provided with a school (Oxford English Dictionary, 2016).

Cela dit, la première utilisation du concept d'« *unschooling* » dans le milieu de l'éducation alternative est attribuée à John Holt, auteur et pédagogue étasunien, qui a introduit ce terme comme suit dans la seconde édition de sa revue *Growing Without Schooling (GWS)*, en 1977 :

GWS va utiliser « *unschooling* » lorsqu'il est question de retirer des enfants de l'école et « *deschooling* » lorsqu'il est question de changer les lois pour rendre la fréquentation scolaire non obligatoire et ainsi enlever aux écoles le pouvoir d'évaluer, de classer et d'étiqueter les gens, c'est-à-dire de rendre des jugements durables, officiels et publics à leur propos (Holt, 1977, p.17, traduction libre).<sup>24</sup>

Ce terme lui est venu à l'esprit en regardant une publicité pour la boisson *7-Up*, qui était qualifiée de *UNcola* (Dodd, 2009). Pour Holt, il n'y a pas de modèle rigide associé au terme *unschooling*; il souhaite que les parents s'auto-identifient à ce mode éducatif apprennent de leurs expériences avec leurs enfants et qu'ils découvrent le type de pratiques qui leur conviennent (Falbel, 2013). Éventuellement, Holt utilise le terme « *homeschooling* » plutôt qu'« *unschooling* » pour signifier une éducation vécue en dehors de l'école, par souci de clarté et de simplicité pour ses lecteurs (John Holt GWS, 2016). Cela dit, en 2003, Pat Farenga, un proche collaborateur de Holt, publie une définition du terme « *unschooling* » dans la nouvelle édition du livre *Teach Your Own*, écrit par Holt en 1981 :

[La non-scolarisation] est également connue sous les termes d'apprentissage motivé par les intérêts, d'apprentissage dirigé par l'enfant, d'apprentissage organique, d'apprentissage éclectique, ainsi que d'apprentissage autodirigé. Récemment, le terme « non-scolarisation » est devenu celui associé au type d'éducation à domicile qui n'utilise pas de curriculum prédéfini. (...) je définis la non-scolarisation comme allouant à l'enfant autant de liberté d'apprendre dans le monde que ses parents peuvent confortablement lui en offrir. L'avantage de cette méthode est qu'elle ne requiert pas que vous, le parent, deveniez quelqu'un d'autre – un enseignant professionnel déversant un savoir dans des enfants-vases selon un plan prédéterminé. Il s'agit plutôt que vous viviez et appreniez ensemble, en poursuivant des questions et des intérêts lorsque ceux-ci émergent et en utilisant les ressources scolaires conventionnelles sur demande, si nécessaire. (...) La non-scolarisation, terme utilisé à défaut d'en avoir un meilleur (jusqu'à ce que les gens

---

<sup>24</sup> Citation originale: « *GWS* will say "unschooling" when we mean taking children out of school, and "deschooling" when we mean changing the laws to make schools non-compulsory and to take away from them their power to grade, rank, and label people i.e., to make lasting, official, public judgments about them (Holt, 1977, p.17). »

commencent à accepter la vie en tant que partie intégrante de l'apprentissage), est la façon naturelle d'apprendre. Néanmoins, cela ne signifie pas que les *unschoolers* ne suivent pas de cours de forme traditionnelle ou n'utilisent pas de matériel associé au curriculum officiel lorsque le jeune, ou le jeune et ses parents ensemble, décident que c'est la façon d'atteindre leurs objectifs (Holt et Farenga, 1981/2003, p.238-239, traduction libre).<sup>25</sup>

## 2.2. Revue de la littérature scientifique décrivant la non-scolarisation

Tel que mentionné précédemment, il existe présentement quelques études scientifiques portant sur la non-scolarisation (*unschooling*) en particulier, issues des champs d'études suivants: l'anthropologie (Grunzke, 2010; Kirschner, 2008), la psychologie de l'éducation (Gray et Riley, 2013, 2015a, 2015b)<sup>26</sup>, les technologies éducatives (Curtice, 2014), l'étude comparative des médias (Bertozzi, 2006) et les sciences de l'éducation de manière générale (English, 2014; Siconolfi, 2010).

L'objectif de la thèse de doctorat de Grunzke (2010) était de comparer les pratiques parentales d'adultes dont les enfants vivent la non-scolarisation, l'école à la maison et la scolarisation (en portant une attention particulière aux familles *unschoolers*). Pour ce faire, elle a observé de façon participante et analysé qualitativement des discussions menées dans des communautés virtuelles liées à la parentalité, en plus de faire remplir

---

<sup>25</sup> Citation originale: « This is also known as interest driven, child-led, natural, organic, eclectic, or self-directed learning. Lately, the term "unschooling" has come to be associated with the type of homeschooling that doesn't use a fixed curriculum. (...) I define unschooling as allowing children as much freedom to learn in the world, as their parents can comfortably bear. The advantage of this method is that it doesn't require you, the parent, to become someone else—a professional teacher pouring knowledge into child-vessels on a planned basis. Instead you live and learn together, pursuing questions and interests as they arise and using conventional schooling on an "on demand" basis, if at all. (...) Unschooling, for lack of a better term (until people start to accept living as part and parcel of learning), is the natural way to learn. However, this does not mean unschoolers do not take traditional classes or use curricular materials when the student, or parents and children together, decide that this is how they want to do it (Holt et Farenga, 1981/2003, p.238-239). »

<sup>26</sup> Études présentées aux [sections 1.3.3.](#) et [1.3.4.](#)

des questionnaires par 52 parents (en ligne). Sa collecte de données a eu lieu de juillet 2008 à juillet 2009.

L'objectif de la thèse de doctorat de Kirschner (2008) était de cerner différentes dimensions liées au mode de vie contre-culturel des familles pratiquant la non-scolarisation (développement d'une vision de la culture dominante (*mainstream*); travail parental nécessaire; stratégies pour faire face à la pression sociale; légitimation des pratiques). Pour ce faire, elle a collecté des données dans la maison de 22 familles pratiquant la non-scolarisation (de façon plus prolongée auprès de 5 d'entre elles), dans leur communauté immédiate et dans des rassemblements de *unschoolers*. Kirschner a utilisé des méthodes ethnographiques traditionnelles incluant des entrevues, des conversations informelles, ainsi que l'observation directe et participante, le tout analysé de façon qualitative. Elle a notamment mené des entrevues auprès d'auteurs et de conférenciers qualifiés d'intellectuels « organiques » du monde de la non-scolarisation, ainsi qu'auprès de parents pratiquant la non-scolarisation avec leurs enfants (24 entrevues non dirigées). Sa collecte de données a été réalisée dans une région métropolitaine au nord-est des États-Unis, au cours de l'année 2000.

L'objectif de la thèse de doctorat de Curtice (2014) était de saisir la façon dont les nouvelles technologies sont utilisées par les jeunes non scolarisés et le type de restrictions mis en place (ou pas) par leurs parents. Pour ce faire, il a comparé les données qualitatives issues de questionnaires et d'entrevues semi-structurées menés auprès d'enfants et de parents de 10 familles pratiquant la non-scolarisation, avec les données quantitatives recueillies auprès de 5 enfants issus de ces familles, via le logiciel Verity, permettant de capter la durée d'utilisation, les frappes sur le clavier et les clics de souris, en plus de réaliser des captures d'écran des programmes et sites web fréquentés, et ce, pour une durée de 14 jours.

L'objectif du mémoire de maîtrise de Bertozzi (2006) était de saisir la relation que les familles pratiquant la non-scolarisation ont avec différents médias et technologies. Pour ce faire, elle a réalisé une étude de cas multiples auprès de 5 familles, en plus de mener 46 entrevues avec différents informateurs.

L'objectif de l'étude d'English (2014) était d'examiner les liens entre la philosophie parentale et le choix de la non-scolarisation comme mode éducatif. Pour ce faire, elle a mené des entrevues auprès de 30 parents australiens pratiquant la non-scolarisation avec leurs enfants.

L'objectif du mémoire de maîtrise de Siconolfi (2010) était d'exposer la façon dont les ressources disponibles en ligne ont contribué au développement de ses connaissances et de ses compétences, ainsi que la façon dont elles ouvrent, pour les jeunes non scolarisés notamment, des avenues permettant de poursuivre ses intérêts librement. Ce mémoire est autobiographique, basé sur l'analyse qualitative d'un journal de bord personnel.

Ces études permettent de mieux saisir: les définitions employées lorsqu'il est question de non-scolarisation; comment ce mode éducatif est partie intégrante d'un mode de vie contre-culturel; les principes et les pratiques des parents qui le choisissent; et l'utilisation des nouvelles technologies dans les foyers non scolarisés. Les sections qui suivent rapportent ces connaissances.

### 2.2.1. Définitions de la non-scolarisation

Pour recruter des participants auto-identifiés *unschoolers* pour leurs études, Gray et Riley (2013, 2015a, 2015b) ont publié la définition suivante sur le blogue *Freedom to learn* du site web *Psychology today*<sup>27</sup>:

La non-scolarisation n'est pas de la scolarisation. Les parents qui choisissent cette alternative éducative n'envoient pas leur enfant à l'école et ils n'organisent pas à la maison des tâches de type scolaire. Plus spécifiquement, ils n'établissent pas de curriculum pour leur enfant, ils ne lui demandent pas de faire de devoirs dans une perspective éducative et ils ne lui font pas passer de tests pour mesurer ses progrès. Les parents offrent plutôt à leur enfant la liberté de poursuivre ses intérêts et d'apprendre à la manière qui lui est propre afin de les approfondir. Les parents peuvent, de multiples façons, offrir un contexte environnemental et un support susceptibles d'aider l'enfant dans son apprentissage. En général, les *unschoolers* voient la vie et l'apprentissage de manière indissociable (Gray et Riley, 2013, p.7; 2015a, p.13, traduction libre).<sup>28</sup>

Cette définition est moins inclusive que celle de Farenga (1981/2003), présentée précédemment, en ce qui a trait à l'utilisation des ressources scolaires conventionnelles de façon consentante (cours magistraux, formations à distance, manuels associés au curriculum officiel, etc.), pour répondre aux intérêts du jeune. Il est possible que Gray et Riley aient décidé d'exclure ce volet de leur définition pour s'assurer que leurs répondants correspondent davantage à la catégorie « *unschooler* » qu'« *homeschooler* ».

<sup>27</sup> Voir: <https://www.psychologytoday.com/blog/freedom-learn/201303/seeking-unschooled-adults-tell-us-about-their-experiences>

<sup>28</sup> Citation originale: « Unschooling is not schooling. Unschooling parents do not send their children to school and they do not do at home the kinds of things that are done at school. More specifically, they do not establish a curriculum for their children, do not require their children to do particular assignments for the purpose of education, and do not test their children to measure progress. Instead, they allow their children freedom to pursue their own interests and to learn, in their own ways, what they need to know to follow those interests. They may, in various ways, provide an environmental context and environmental support for the child's learning. In general, unschoolers see life and learning as one (Gray et Riley, 2013, p.7; 2015a, p.13). »

Dans sa thèse, Grunzke (2010) propose que ce qui différencie la non-scolarisation (*unschooling*) de l'éducation à domicile (*homeschooling*) de façon plus générale, c'est le rejet du système scolaire (et notamment des curriculums imposés) et le déplacement du locus d'autorité relatif aux décisions éducatives vers l'enfant, plutôt que vers les parents, comme c'est le cas dans l'école à la maison (ce qui est également mentionné par Bertozzi (2006), qui ne propose toutefois pas de définition précise du concept de non-scolarisation dans son mémoire). Grunzke (2010, p.77) ajoute également que l'expression « apprentissage consensuel » (*consensual learning*) est souvent utilisée comme un synonyme de « non-scolarisation » ; un mode de vie consensuel étant adopté par les familles qui font ce choix éducatif, soit un processus, une philosophie et un état d'esprit basés sur les principes d'égalité, de confiance et de droit à l'autodétermination, traduisant un effort pour vivre en harmonie aux niveaux familial et communautaire.

Kirschner (2008, p.25) définit la non-scolarisation (*unschooling*) comme une forme d'éducation distinctive et alternative, évitant la forme scolaire et son curriculum prédéfini, associée à un mode de vie organisé autour d'un ethos qui cherche à unir l'apprentissage avec la vie dans « le vrai monde ».

Curtice (2014, p.1), quant à lui, définit la non-scolarisation (*unschooling*) comme une idéologie éducative fondée sur la confiance en l'enfant et l'idée que « vivre c'est apprendre ». Il s'agit donc d'un mode d'apprentissage dirigé par le jeune, où celui-ci est encouragé à poursuivre ses intérêts de la façon aussi superficielle ou approfondie qu'il le souhaite, pour une durée qu'il établit lui-même (Curtice, 2014). Curtice (2014, p.173) propose par ailleurs le néologisme *ownschooling* pour décrire cette philosophie éducative (trouvant le préfix *un-* trop négatif), qui permet aux individus de s'appropriier (*own*) leur propre éducation et d'en assumer la responsabilité.

Enfin, dans son mémoire de maîtrise, Siconolfi (2010, p.5) utilise une définition de la non-scolarisation (*unschooling*) également issue d'un ouvrage de Holt (1989), qui

stipule que ce mode éducatif consiste à constamment apprendre en suivant ses propres ambitions internes et non à partir de ce qui est imposé de façon externe.

### **2.2.2. La non-scolarisation comme partie intégrante d'un mode de vie contre-culturel**

La non-scolarisation est présentée comme un mouvement de contre-culture au sein d'une ère néolibérale, dans laquelle les systèmes scolaires, sous l'emprise de la gestion axée sur les résultats, adoptent un curriculum plus étroitement défini, imposent un grand nombre de tests standardisés et entraînent toujours davantage d'heures, de jours et d'années vécus à l'école (Curtice, 2014; Gray et Riley, 2013; Grunzke, 2010; Kirschner, 2008). Ainsi, la plupart des principes et des pratiques des familles choisissant la non-scolarisation sont associés à une critique de la culture dominante (*mainstream*), notamment en ce qui a trait à l'éducation des enfants (Siconolfi, 2010), et ce, dès la périnatalité (Grunzke, 2010). En fait, les pratiques parentales alternatives liées au parentage de proximité (*attachment parenting*), telles que l'accouchement à la maison ou en maison de naissance avec une sage-femme, l'allaitement prolongé (jusqu'à deux, trois ou quatre ans) et à la demande, le portage des bébés (dans une élingue), le cododo (dans le même lit ou la même chambre que les parents ou la fratrie) et dans certains cas l'hygiène naturelle infantile (mettre l'enfant sur le pot quand il émet les signaux liés à l'envie de faire ses besoins, plutôt que de lui faire porter une couche) représentent un tremplin vers la non-scolarisation pour plusieurs familles (Bertozzi, 2006; Curtice, 2014; English, 2014; Grunzke, 2010; Kirschner, 2008)<sup>29</sup>. Dans sa thèse, Grunzke (2010) précise d'ailleurs que l'adoption de pratiques parentales alternatives (soit de proximité) est un trait commun aux familles *unschoolers*, tandis que les mœurs parentales des

---

<sup>29</sup> L'essai intitulé *Le concept du continuum : à la recherche du bonheur perdu*, de Jean Liedloff (1975/2006), qui dénonce les pratiques occidentales visant à séparer très tôt le nourrisson de sa mère, est une référence importante pour de nombreuses familles *unschoolers* (Kirschner, 2008).

familles vivant l'école à la maison ressemblent davantage à celles des familles dont les enfants sont scolarisés.

À l'inverse, des familles adoptant la non-scolarisation pour des motifs autres que la continuation d'un parentage de proximité, notamment en réaction à une situation scolaire pénible, en viennent à remettre en question d'autres dimensions de leur vie (Bertozi, 2006; Grunzke, 2010). De manière générale, les valeurs que souhaitent transmettre les parents choisissant la non-scolarisation sont l'égalité des âges et des sexes, l'environnementalisme, l'anticonsumérisme et l'autoresponsabilité (Grunzke, 2010). Ainsi, les critiques des parents adoptant la non-scolarisation s'élargissent à d'autres pans de la culture dominante (*mainstream*), plusieurs modes de consommation alternatifs étant à l'honneur dans les familles *unschoolers* (Kirschner, 2008). En effet, ces dernières tentent souvent de se soustraire aux habitudes de la société industrielle de consommation dirigée pour répondre à des convictions écologiques et prosanté, en se procurant des biens et des services de façons distinctes: participation à des coopératives alimentaires; achat de produits alimentaires entiers plutôt que transformés; achats biologiques et équitables; fréquentation de commerces vendant des articles usagés; fabrication et réparation d'objets soi-même (mouvement Do It Yourself); utilisation prioritaire de remèdes homéopathiques; etc. (Bertozi, 2006; Curtice, 2014; Grunzke, 2010). Plusieurs familles vivent sans télévision, qui est souvent considérée comme abrutissante, bien que les nouvelles technologies et l'Internet se soient inscrits comme des ressources éducatives incontournables dans le mouvement de la non-scolarisation au cours des dernières décennies (Bertozi, 2006; Curtice, 2014; Kirschner, 2008)<sup>30</sup>. Leurs pratiques distinctives en matière de consommation s'appliquent également aux jouets de leurs enfants: préférence pour ceux fabriqués à la maison ou trouvés et rares achats de nouveaux; questionnement quant aux conditions de leur production et à leurs impacts environnementaux, une préférence étant accordée aux jouets fabriqués à partir

---

<sup>30</sup> Voir: [section 2.2.4](#).

de matériaux naturels; questionnement relatif aux types de jeux que les jouets encouragent (coopératifs et imaginatifs versus compétitifs, violents et à fonction unique), le credo de certains parents étant que plus complexe est le jouet, plus simple est le jeu (Kirschner, 2008). Les parents *unschoolers* encouragent d'ailleurs leur entourage à offrir des expériences plutôt que des jouets en cadeaux à leurs enfants et favorisent les vrais objets, parfois de plus petites tailles, plutôt que des imitations de plastique (Kirschner, 2008).

Le désir d'éviter la course de la routine scolaire et les horaires surchargés de manière générale, afin d'être en mesure de respecter les besoins, les intérêts et les opinions des enfants, c'est-à-dire de les « prendre au sérieux », est inhérent au choix des familles pratiquant la non-scolarisation (Grunzke, 2010; Kirschner, 2008, p.36). Le respect des cycles de sommeil naturels de l'enfant est d'ailleurs considéré comme l'un des avantages extrêmement précieux de ce mode éducatif par plusieurs parents *unschoolers* (Curtice, 2014; Grunzke, 2010). Ces derniers souhaitent offrir le temps en cadeau à leurs enfants via leur mode de vie, soit le temps de penser, le temps de jouer, le temps de s'asseoir pour regarder les nuages, le temps de voir un projet être mené à terme, le temps d'expérimenter un véritable ennui, le temps de faire des erreurs, le temps d'apprendre à coopérer, le temps d'apprendre à se connaître (ainsi que leur famille et leur communauté), le temps de vivre à leur propre rythme, le temps de devenir compétent, etc. (Kirschner, 2008, p.192). Pour les familles *unschoolers*, la cloche scolaire est un symbole témoignant du rapport au temps nocif pour le développement des enfants dans la culture dominante, entraînant l'inattention, le ressentiment, l'ennui profond et l'aliénation de son propre travail (Kirschner, 2008). Pour témoigner du lien entre le mode de vie et de consommation alternatif des familles *unschoolers* et le type d'éducation qu'elles préconisent, l'expression « enfant élevé en liberté » (*free-range kid*) est utilisée au sein du mouvement, faisant écho à la façon de nommer le bétail ou la volaille élevé selon des pratiques plus saines (Kirschner, 2008).

Bien qu'il n'existe pas de portrait démographique systématique des familles pratiquant la non-scolarisation, les discours et les événements (colloques, rassemblements) liés à ce mode éducatif suggèrent une population largement issue de la classe moyenne caucasienne, bénéficiant d'un niveau d'instruction relativement plus élevé que celui de la population générale (Curtice, 2014; Kirschner, 2008). Cette observation n'est pas sans intérêt puisque, pour être en mesure de répondre aux nombreuses exigences inhérentes à l'adoption de la non-scolarisation<sup>31</sup> et plus largement d'un mode de vie contre-culturel, notamment en ce qui a trait au rapport flexible au temps et au travail de planification des courses et des repas (généralement maternel) (Curtice, 2014), une importante mobilisation de ressources éducatives, sociales et économiques (pas dans tous les cas) est nécessaire (Kirschner, 2008). Paradoxalement, la posture socioéconomique des parents informe leur sensibilité face aux enjeux éducatifs et leur permet d'affirmer que les enfants devraient poser leurs propres questions et expérimenter le monde de la manière la plus libre possible, une conception très individualiste de l'éducation, qui résonne comme une valeur occidentale (notamment américaine) bien ancrée dans les mœurs des classes moyennes et supérieures, disposant d'un vaste capital éducatif (Kirschner, 2008). En effet, les parents de la classe moyenne tendent de façon générale à considérer le projet parental comme l'assistance de l'enfant pour qu'émerge, se déploie et fleurissent ses uniques qualités, pensées et sentiments (Kusserow, 2004, cité dans Kirshner, 2008, p.15). Un autre indice de la posture socialement et « éducationnellement » favorisée des parents vivant la non-scolarisation avec leurs enfants est leur confiance en la capacité de ces derniers à entrer dans des institutions d'études postsecondaires s'ils le souhaitent, par des avenues alternatives telles que le portfolio et l'entrevue (Curtice, 2014; Kirschner, 2008). De plus, dans un contexte où le monde du travail est extrêmement imprévisible, les parents *unschoolers* croient que de permettre à leurs enfants de poursuivre leurs rêves, leur curiosité et leurs intérêts est la meilleure façon de favoriser leur développement des aptitudes en recherche, de l'esprit

---

<sup>31</sup> Ces exigences sont plus amplement élaborées à la [section 2.2.3.](#)

critique et de l'esprit d'analyse nécessaires pour trouver un emploi qui leur convienne (Curtice, 2014). Enfin, la confiance et l'aptitude dont font preuve ces parents pour justifier leurs différentes pratiques contre-culturelles, en défiant l'avis de certains experts, en trouvant des études appuyant leurs convictions et en cherchant à modifier leur rapport aux institutions pour en tirer des avantages à leur mesure, reflètent également une certaine posture privilégiée dans la société (Kirschner, 2008).

### 2.2.3. Principes et pratiques des parents choisissant la non-scolarisation

Les principes et les pratiques des parents qui choisissent de vivre la non-scolarisation avec leurs enfants sont grandement influencés par les nombreuses lectures qu'ils font généralement pour mieux comprendre ce mode éducatif (ou d'autres notions éducatives telles que les stades de développement de l'enfant)<sup>32</sup>, ainsi que par leurs interactions avec d'autres familles prenant un chemin similaire (Bertozi, 2006; Gray et Riley, 2013). Bien que dans leurs discours, les parents et les auteurs défenseurs de la non-scolarisation accordent énormément d'importance à l'activité des jeunes, les études réalisées à ce jour relativement à ce phénomène éducatif mettent en relief le travail parental inhérent à cette façon de vivre l'éducation; d'ailleurs, le fait que les parents aussi se considèrent *unschoolers* témoigne de leur engagement dans ce mode de vie éducatif (Bertozi, 2006). C'est pourquoi cette section présente les principes qui les

---

<sup>32</sup> Selon l'étude de Gray et Riley (2013, p.11-12), les trois auteurs ayant le plus d'influence auprès des parents *unschoolers* sont: 1) John Holt (mentionné par 127 répondants sur 232, soit 55%), un enseignant qui en est venu à condamner le système scolaire et à promouvoir la non-scolarisation (*How Children Fail* (1964); *How Children Learn* (1967); *Freedom and Beyond* (1972), etc.); 2) John Taylor Gatto (52 répondants, soit 22%), ayant un parcours similaire à celui de John Holt (*Dumbing us down: The hidden curriculum of compulsory schooling* (1992); *The Underground History of American Education* (2003); *Weapons of Mass Instruction: A Schoolteacher's Journey Through the Dark World of Compulsory Schooling* (2008), etc.); et 3) Sandra Dodd (39 répondants, soit 17%), une mère ayant pratiqué la non-scolarisation avec ses trois enfants (*Moving a Puddle, and other essays* (2006); *Sandra Dodd's Big Book of Unschooling* (2009); [www.sandradodd.com/](http://www.sandradodd.com/)). Les auteurs suivants ont été mentionnés par 9 répondants ou plus: Alfie Kohn, Grace Llewellyn, Mary Griffith, Dayna Martin, Naomi Aldort, Ivan Illich, Jeanne Leidloff, Raymond et Dorothy Moore, Jan Hunt, Pat Farenga, Joyce Fetteroll, Rue Kream, ainsi que Susan Wise Bauer.

guident et leurs pratiques quotidiennes (l'activité de l'enfant étant bien sûr présente en filigrane), en s'attardant aux dimensions suivantes: les fondements de la non-scolarisation; la structure de l'environnement immédiat de l'enfant; la mise en œuvre d'une éducation basée sur la communauté; et les impacts du choix de ce mode éducatif dans la vie des parents.

### **2.2.3.1. Fondements de la non-scolarisation**

Les fondements de la non-scolarisation sont déclinés selon deux dimensions : la conception de l'apprentissage et le rôle éducatif des parents.

#### **2.2.3.1.1. Conception de l'apprentissage**

La foi en la puissance de la motivation intrinsèque et la confiance dans les capacités d'apprentissage autodirigé de l'enfant sont les piliers sur lesquels s'appuient les parents qui choisissent la non-scolarisation pour leurs jeunes; ils visent à tirer avantage de la curiosité naturelle et du désir d'apprendre de ces derniers (Curtice, 2014; Gray et Riley, 2015b; Grunzke, 2010; Kirschner, 2008). Ils perçoivent donc comme des agents perturbateurs les récompenses, les menaces, les évaluations et l'imposition d'un enseignement de notions prédéterminées à des moments précis (Curtice, 2014; Kirschner, 2008). La littératie, par exemple, est une compétence pour laquelle les parents *unschoolers* n'ont pas d'attente précise; plusieurs enfants non scolarisés apprennent à lire de façon fluide vers sept, huit ou neuf ans (Kirschner, 2008). Pour les familles pratiquant la non-scolarisation, l'erreur et l'échec sont acceptés, et l'enfance est perçue comme le meilleur moment pour en vivre (Curtice, 2014). Les jeunes non scolarisés sont d'ailleurs considérés comme les premiers évaluateurs de leur propre travail (Curtice, 2014; Gray et Riley, 2013; Kirschner, 2008). Cela témoigne du principe de respect du processus d'apprentissage idiosyncrasique de chaque enfant, et cela pour toute habileté (Bertozi, 2006; Kirschner, 2008). L'idiosyncrasie est directement liée à

l'importance octroyée au choix que les enfants peuvent faire de leurs activités, une autodétermination perçue comme favorisant l'estime de soi, l'autonomie, la liberté et la compétence (Kirschner, 2008). Le développement de la « compétence » de leurs enfants est d'ailleurs nommé par les parents *unschoolers* comme l'un de leurs principaux objectifs éducatifs (Kirschner, 2008, p.178). Ces derniers affirment que ce qu'ils valorisent dans une personne éduquée est sa capacité à résoudre des problèmes, dans une perspective d'actualisation de soi (Kirschner, 2008). Les parents ayant choisi la non-scolarisation sont par ailleurs convaincus que lorsque leurs enfants développent des connaissances/compétences approfondies sur un sujet, l'engagement, les habitudes de travail et les efforts déployés pour atteindre cette maîtrise peuvent ensuite être transférés à un autre objectif d'apprentissage (Curtice, 2014). Ils pensent que de manière générale, les humains sont plus engagés dans leur travail et plus enclins à surmonter les obstacles pour le compléter s'ils ont eux-mêmes établi leurs objectifs; c'est-à-dire que l'homme est plus en mesure d'apprendre s'il vise à répondre à ses propres besoins ou questionnements (Kirschner, 2008). Se référant à l'expression *learning by doing*, les parents *unschoolers* favorisent les expériences directes, plutôt que la préparation pour des activités futures (Kirschner, 2008, p.45). Ils préconisent, par exemple, l'apprentissage de notions mathématiques via la pâtisserie, la maîtrise d'un instrument de musique, la planification des repas, la gestion de l'argent, le calcul du kilométrage lors d'un déplacement, le calcul des taxes et des pourboires ou la réalisation de tâches liées à une entreprise familiale (Curtice, 2014; Kirschner, 2008). Ces parents croient également que l'apprentissage a lieu en tout temps, via chaque expérience vécue dans le monde, et qu'il est plus durable lorsque l'activité réalisée est appréciée par l'apprenant (Curtice, 2014; Gray et Riley, 2013; Kirschner, 2008)<sup>33</sup>. Ainsi, l'ennui que peut vivre l'enfant non scolarisé à certains moments est perçu comme un état nécessaire et souhaitable, puisqu'il lui permet de réfléchir à ce à quoi il accorde véritablement de la

---

<sup>33</sup> Il semble toutefois que le calendrier scolaire soit considéré par plusieurs parents *unschoolers* comme la période de temps de référence, durant laquelle ils notent de façon détaillée les activités de leur famille pour être en mesure de justifier leurs pratiques éducatives auprès des autorités (Kirschner, 2008).

valeur, puis de s'engager dans une activité significative, avec le support nécessaire (Kirschner, 2008).

Le jeu autodirigé est également très valorisé par les parents choisissant la non-scolarisation, qui lui accordent le statut de dimension essentielle de l'enfance (Gray et Riley, 2013; Kirschner, 2008). Paraphrasant Maria Montessori, qui affirmait que le jeu est le travail de l'enfance, plusieurs utilisent le mot « travail » pour insister sur le sérieux et la valeur intrinsèque qu'ils accordent aux jeux de l'enfant, associés au développement de la créativité, de la coopération, de la résolution de problèmes et d'aptitudes utiles dans le « vrai monde » (Kirschner, 2008, p.158 et 252). Les jeux de société sont également très fréquents au sein des familles pratiquant la non-scolarisation, auxquels plusieurs ont une soirée dédiée (Curtice, 2014).

Plusieurs parents *unschoolers* font appel à un argumentaire interculturel (souvent en idéalisant d'autres sociétés) ou préindustriel, pour justifier la pertinence de leurs pratiques parentales (notamment celles associées au parentage de proximité), ainsi que l'inclusion de l'enfant dans la vie familiale et communautaire (Grunzke, 2010; Kirschner, 2008, p.132). En fait, un des principes fondamentaux de la non-scolarisation est de baser l'éducation sur les ressources de la communauté, afin d'offrir aux jeunes des expériences authentiques (Kirschner, 2008). Le type de socialisation valorisée via cette éducation communautaire est multiâge, offrant des opportunités de fonder des relations amicales ou de mentorat sur des intérêts mutuels (Curtice, 2014; Gray et Riley, 2015b; Kirschner, 2008).

### **2.2.3.1.2. Le rôle éducatif des parents**

La conception que les parents ayant choisi la non-scolarisation ont de leur rôle n'est pas homogène, comme en témoigne l'étude menée par Gray et Riley (2013) auprès de 232 familles s'auto-identifiant *unschoolers*, qu'ils ont divisées en trois sous-groupes. Le

premier comprend 101 parents (43.5%) qui affirment ne pas délibérément tenter de motiver, de guider, de diriger ou de contrôler l'apprentissage de leurs enfants, sauf si ceux-ci en font la demande; ces parents identifient la liberté comme le concept central de leur philosophie éducative (Gray et Riley, 2013, p.8). Ils tendent à concevoir leur rôle comme celui d'un facilitateur plutôt que d'un animateur, en périphérie des activités de leurs enfants, leur procurant aide, réponses et ressources, lorsque demandées (Curtice, 2014; Kirschner, 2008).

Le second sous-groupe comprend 95 parents (41,4%) qui considèrent que leur rôle implique de guider et de motiver leurs enfants, en présentant des ressources susceptibles de nourrir leurs centres d'intérêt; ces parents mettent l'accent sur la création d'un environnement enrichissant pour permettre l'épanouissement de leurs enfants (Gray et Riley, 2013, p.8). Ainsi, sans avoir l'objectif explicite de guider les centres d'intérêt de leurs jeunes, certains parents *unschoolers* reconnaissent leur influence via une certaine « exposition » à différents champs de connaissances, aires d'activités ou potentiels mentors, en présentant à leurs enfants des opportunités y étant liées (visite de musées, écoute de concerts, atelier d'écriture ou de jardinage, etc.) (Gray et Riley, 2013; Kirschner, 2008, p.289). Ces parents distinguent l'« exposition » de l'« enseignement » d'après le niveau moindre de formalité et d'attentes quant à l'engagement de l'apprenant dans ces expériences éducatives (Kirschner, 2008).

Le troisième sous-groupe établi par Gray et Riley (2013, p.8) comprend 35 parents (15,1%) qui semblent être à cheval entre la non-scolarisation et ce que certains nomment le « *relaxed homeschooling* ». Ces derniers ont certains objectifs éducatifs spécifiques en tête pour leurs enfants et agissent de façon à les mener doucement vers ceux-ci; par exemple, ces parents encouragent leurs jeunes à essayer une activité nouvelle ou une activité « éducative » chaque jour (Gray et Riley, 2013).

De manière générale, les parents choisissant la non-scolarisation se donnent comme priorité de faire en sorte que la vie de leurs enfants soit la plus heureuse et dépourvue de stress possible (Curtice, 2014). Ils visent aussi à développer chez leurs jeunes un sentiment de responsabilité face à leur propre éducation (Curtice, 2014; Gray et Riley, 2013; Kirschner, 2008). Cela dit, ces parents sollicitent le partage de rétroactions en cultivant une communication ouverte et en démontrant une considération authentique pour les activités de leurs enfants, ce qui leur permet d'évaluer implicitement le développement de leurs compétences (Curtice, 2014). Bien que ces parents respectent dans un grand nombre de circonstances la volonté de leurs jeunes, il semble que certaines balises soient tout de même émises, du moins par la majorité d'entre eux<sup>34</sup>. En effet, la plupart des parents pratiquant la non-scolarisation avec leurs enfants affirment leur offrir le plus possible d'occasions de faire des choix, tels que le choix des vêtements qu'ils portent, du jeu auquel ils souhaitent s'adonner, du livre qu'ils veulent lire, de la façon dont ils désirent vivre un après-midi, etc., toutefois, ils tiennent à distinguer leur conception de l'autonomisation (*empowerment*) de l'enfant d'un total laissez-faire (Kirschner, 2008). Cet équilibre recherché par les parents choisissant la non-scolarisation, afin d'éviter les aspects potentiellement destructeurs d'une vie uniquement dirigée par un enfant, est perçu comme nécessaire pour qu'un mode de vie alternatif ne franchisse pas la frontière d'un mode de vie déviant (Kirschner, 2008). Ainsi, certaines situations compromettant le bien-être physique, émotionnel et social des enfants, justifiées par leurs parents par des principes de la non-scolarisation, sont dénoncées par d'autres parents s'auto-identifiant *unschoolers* comme résultant d'un manque d'esprit critique et de capacités interprétatives (Kirschner, 2008). Des exemples de situations non idéales sont présentés par Kirschner (2008)<sup>35</sup>: des dents cariées parce

---

<sup>34</sup> Une attention particulière est portée au cas de l'intervention parentale en lien avec l'utilisation des nouvelles technologies à la [section 2.2.4](#).

<sup>35</sup> Ces anecdotes illustrant des circonstances néfastes pour les enfants non scolarisés ont été racontées à Kirschner (2008) suite à sa collecte de données, dans le cadre de conversations informelles ; ce n'est pas la chercheuse qui a observé directement ces réalités.

qu'on a jugé qu'imposer le brossage des dents était contraire à la volonté des jeunes, tout comme les restreindre dans leur consommation de bonbons nuisait à leur autonomie; certains enfants ayant dû réintégrer des écoles par ordre de la cour ont éprouvé des difficultés à s'entendre avec les autres, puisqu'ils n'avaient pas été amenés à développer de l'empathie dans leur contexte de non-scolarisation; des parents extrêmement malades ont décidé de ne pas envoyer leur adolescent à l'école pour que celui-ci assure leurs soins. La face souvent cachée de l'important travail parental inhérent au mode éducatif de la non-scolarisation, qui met à l'avant-plan l'activité « autodirigée » de l'enfant, est ainsi dégagée, reflétant leur souci d'une responsabilité parentale totalement embrassée (Bertozzi, 2006; Curtice, 2014; Gray et Riley, 2013; Kirschner, 2008).

#### **2.2.3.2. Structure de l'environnement immédiat de l'enfant**

Comme mentionné précédemment, les pratiques parentales de proximité sont un tremplin vers la non-scolarisation pour plusieurs familles. Ainsi, pour structurer l'environnement des enfants en bas âge, plusieurs parents *unschoolers* (ou en devenir) suivent le principe fondateur de la théorie du parentage de proximité, qui veut que lorsqu'un enfant comble ses besoins de dépendance, il devienne en mesure d'aller explorer son environnement de façon indépendante, avec confiance; il s'agit donc de faire en sorte qu'au départ ses besoins puissent trouver réponse rapidement (Kirschner, 2008). Ainsi, l'allaitement prolongé et au signal, une pratique essentielle et normative pour la plupart des familles *unschoolers*, est perçu comme permettant au bébé « d'incorporer » un profond sentiment de confiance en soi et envers les autres, associé au respect de ses besoins corporels par ses parents (Kirschner, 2008, p.114). Plusieurs de ces derniers croient que cette pratique permet d'établir les bases d'une relation collaborative avec leurs enfants, qui les percevront comme des guides et des protecteurs légitimes tout au long de leur vie (Kirschner, 2008). De plus, ce type d'allaitement est vu comme encourageant la connaissance de soi et l'écoute de ses propres signaux

corporels, ce qui est fondamental selon les parents *unschoolers* qui croient que de telles dispositions permettront à leurs enfants de « butiner » de façon autodidacte pour répondre à leurs besoins d'apprentissage par la suite (Kirschner, 2008, p.115). Cette pratique permet également aux mères de développer un fort sentiment de compétence quant à leurs capacités à comprendre et à répondre aux besoins de leur enfant, mais l'allaitement au signal exige un travail colossal de leur part, puisqu'elles doivent être constamment présentes pour leur nourrisson (Kirschner, 2008). La pratique du cododo permet également aux enfants de développer un sentiment d'appartenance et de sécurité (Kirschner, 2008). Cette façon de partager les nuits offre une qualité de sommeil plus élevée à plusieurs parents la pratiquant, puisqu'ils n'ont pas besoin de se lever complètement pour répondre aux besoins de leur enfant (Kirschner, 2008).

Lorsque les enfants sont un peu plus vieux, les parents déploient de nombreux efforts pour structurer l'environnement de leur maison de manière à faciliter la libre exploration et les activités autodirigées de ceux-ci (Kirschner, 2008). Par exemple, il est commun pour les parents pratiquant la non-scolarisation d'aménager la garde-robe de leurs enfants de façon à ce qu'ils puissent choisir leurs vêtements et se vêtir eux-mêmes, sans l'intervention de l'adulte; cette pratique est perçue comme permettant au jeune une prise de pouvoir sur son apparence et le développement de ses aptitudes à faire des choix qui le concernent (Kirschner, 2008). Il peut également s'agir de mettre à la disposition des enfants un évier à leur hauteur, un marchepied, des couverts et des instruments de cuisine de petite taille, ainsi que des aliments accessibles dans le réfrigérateur, de manière à ce qu'ils puissent se préparer des collations eux-mêmes (Kirschner, 2008). En somme, l'organisation de l'espace vise à donner un accès indépendant aux enfants aux différents objets (matériel d'art, livres, jouets, outils, produits de nettoyage, etc.) auxquels ils peuvent avoir besoin, libérant l'adulte du même coup (Kirschner, 2008).

Il s'agit également pour les adultes de créer une disposition spatiale « positive », dans laquelle les enfants ne sont pas confrontés à plusieurs expériences de refus, perçues

comme entraînant un certain ressentiment et éventuellement de l'incompétence (Kirschner, 2008). Ainsi, plusieurs parents *unschoolers* s'assurent de mettre à la disposition de leurs enfants uniquement des aliments ayant une grande valeur nutritive; cela leur permet de répondre positivement aux besoins et aux demandes des enfants, à l'intérieur du cadre qu'ils mettent en place de façon implicite (Kirschner, 2008). Aussi, plusieurs familles aménagent des espaces de manière à répondre aux besoins physiologiques de leurs enfants, parfois spacieux et bruyants, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur, notamment en installant des balançoires dans la maison (Kirschner, 2008). Les parents *unschoolers* critiquent d'ailleurs souvent les discours ayant trait à la sécurité des enfants, très présents dans les médias et la société en général, qu'ils jugent démesurés et nocifs (Kirschner, 2008). Pour eux, dire à un enfant qu'il *va* se blesser s'il fait ci ou cela, encourage le développement de leur maladresse et de leur incompétence; ils préfèrent établir une relation basée sur la confiance dans les capacités de l'enfant et dans son instinct de préservation (Kirschner, 2008, p.181).

En somme, bien que les parents ayant choisi la non-scolarisation aient peu tendance à mettre de l'avant leur propre travail, il semble que celui-ci soit très important, et bien qu'ils perçoivent le processus d'apprentissage de leurs enfants comme un « butinage » naturel, ce dernier a plutôt lieu dans un environnement « nourrissant » culturellement construit, excluant d'emblée les éléments potentiellement nuisibles (Kirschner, 2008, p.228). Cela permet aux enfants non scolarisés de se déplacer dans leur environnement (souvent leur maison) avec un objectif en tête, issu des stimuli offerts par leur milieu (Kirschner, 2008). Ils établissent eux-mêmes les ponts entre leurs activités, parfois de façon itérative, revenant à un objectif initial après avoir entamé un autre projet (Kirschner, 2008). Une tâche, un jeu ou un projet peut durer quelques moments, des heures, des jours, des mois ou des années, mobilisant l'attention totale du jeune ou bien permettant un niveau de concentration dissipé entre différents objets (Bertozzi, 2006; Kirschner, 2008). Les activités des enfants génèrent l'ordre ou le désordre, selon les

jours, et les parents apprennent à vivre avec eux dans ces différentes conditions (Kirschner, 2008).

### 2.2.3.3. Mise en œuvre d'une éducation basée sur la communauté

Les pratiques parentales permettant l'intégration de l'enfant dans la vie familiale (élargie), ainsi que dans la communauté, se déclinent en trois temps.

Dans un premier temps, il s'agit de la pratique quasi normative pour les parents *unschoolers* du portage des bébés, puisqu'elle permet à ces derniers d'avoir plus facilement accès au monde des adultes via la « perche sécuritaire » que représente leur parent (Kirschner, 2008, p.341). En effet, ces parents font des efforts soutenus pour permettre à leurs enfants, et ce dès un très jeune âge, d'assister ou de participer à leurs propres activités, afin qu'ils soient en contact avec le « vrai monde » (Kirschner, 2008, p.40). Cela implique nécessairement un travail (ou une activité de bénévolat) qui offre une gestion du temps flexible et qui est adapté à la présence d'enfants (*child-friendly*), permettant ainsi aux parents de conserver une certaine disponibilité et une ouverture face à la spontanéité des événements (Kirschner, 2008, p.309). Cela explique pourquoi plusieurs parents choisissant la non-scolarisation, notamment les mères, mènent une petite entreprise à partir de la maison (Kirschner, 2008)<sup>36</sup>. À mesure que l'enfant vieillit, cette intégration dans le monde des adultes lui permet de comprendre qu'il doit « prendre et donner », qu'il n'est pas le centre du monde et que parfois, l'horaire peut être organisé en fonction des besoins d'autres membres de la famille plutôt que des siens ; il s'agit de développer chez l'enfant l'habitude du compromis (Bertozzi, 2006; Kirschner, 2008, p.163).

---

<sup>36</sup> Il semblerait que le phénomène des « *mompreneurs* » soit en expansion de manière générale.

Dans un deuxième temps, les parents deviennent des médiateurs entre les enfants et les ressources communautaires ou les réseaux sociaux susceptibles de leur permettre de nourrir leurs passions; cela permet notamment aux parents de ne pas se sentir obligés d'être en mesure de répondre à l'ensemble des questions de leurs enfants et de devenir des experts dans leurs centres d'intérêts du moment (Kirschner, 2008). Ainsi, des parents *unschoolers* développent leurs aptitudes de réseautage à mesure que leurs enfants manifestent un besoin pour des interactions sociales ou des connaissances/compétences plus étendues (Kirschner, 2008); ce faisant, ils modélisent les façons de trouver, d'évaluer et de s'engager dans des activités communautaires pertinentes (Bertozzi, 2006; Kirschner, 2008). Cela dit, plusieurs parents font des recherches préliminaires (notamment sur Internet, sur les babillards communautaires et dans les journaux) et élaguent les opportunités d'après certains critères tels que la distance, le temps et le coût, puis présentent les possibilités retenues à leurs enfants pour qu'ils fassent des choix (Kirschner, 2008). La flexibilité temporelle des familles pratiquant la non-scolarisation leur permet par ailleurs de bénéficier de certains avantages relativement à leur utilisation des ressources communautaires et commerciales, tels que le moins grand achalandage des lieux visités, ainsi que des tarifs réduits (puisqu'en dehors des heures ou des saisons très en demande) (Kirschner, 2008). Généralement, les familles pratiquant la non-scolarisation fréquentent les bibliothèques, les centres de nature et les musées de façon régulière (Kirschner, 2008). Plusieurs parents valorisent également des sorties avec d'autres familles *unschoolers*, notamment dans des lieux leur permettant d'être exposés à la production de produits qu'ils consomment, telles que la visite d'une ferme ou d'un rucher (Kirschner, 2008). Il peut également s'agir de mettre sur pied des projets d'échange de savoirs avec d'autres familles, qui peuvent prendre la forme d'ateliers d'écriture ou de leçons dans une langue étrangère (Kirschner, 2008). Certaines familles sont également membres de coopératives ou de centres de ressources pour enfants pratiquant l'éducation à domicile, incluant un spectre de pratiques éducatives plus large ou spécifiquement dédiés aux *unschoolers* (Bertozzi, 2006; Kirschner, 2008). Aussi, de nombreuses familles sont

engagées dans des activités de bénévolat, notamment dans des centres communautaires et des centres pour personnes âgées, où les jeunes peuvent entrer en contact avec des personnes de tous les âges (Kirschner, 2008).

Dans la plupart des familles pratiquant la non-scolarisation, l'enfant est libre de s'inscrire à une école ou de se plier à un test s'il le souhaite (Curtice, 2014). Ainsi, plusieurs jeunes *unschoolers* suivent des cours, notamment dans des collèges communautaires, à des âges atypiques (dès dix ans dans certains cas) (Curtice, 2014; Gray et Riley, 2015b). D'autres enfants désirent suivre des programmes de types scolaires organisés par des groupes pratiquant l'école à la maison, une à deux journées par semaine (Curtice, 2014). De plus, les enfants non scolarisés suivent fréquemment des cours structurés de sports, de musique, d'arts ou d'artisanat, sur une base hebdomadaire (Curtice, 2014). Bien que ces enfants utilisent certaines ou l'ensemble des ressources structurées précédemment nommées, ils sont tout de même considérés non scolarisés, parce que leur apprentissage demeure dirigé par leur propre motivation intrinsèque (Curtice, 2014). Ainsi, les notes ou les résultats obtenus ne sont pas des aspects discutés dans la plupart des familles et compléter un cours n'est pas exigé, à moins qu'une entente ait été prise *a priori* entre l'enfant et ses parents (Curtice, 2014; Kirschner, 2008).

L'éducation basée sur la communauté implique également l'inclusion des enfants dans les tâches domestiques, notamment de manière à ce qu'ils développent un esprit critique face aux habitudes de consommation de la culture dominante (*mainstream*) (Kirschner, 2008). Ainsi, les parents *unschoolers* initient leurs enfants aux rouages de leur mode de vie contre-culturel, en leur lisant (ou en les invitant à lire) les valeurs nutritives des aliments transformés au supermarché, par exemple (Kirschner, 2008). La mobilisation de la famille élargie est aussi un aspect caractéristique de la dynamique des familles pratiquant la non-scolarisation ; ce qui traduit le désir d'une socialisation multiâge et intergénérationnelle (Curtice, 2014; Kirschner, 2008). Certains membres des familles

élargies, *a priori* rébarbatifs à la non-scolarisation, en viennent à l'approuver au fil des années, voyant les enfants devenir des jeunes personnes intelligentes, réfléchies et honnêtes, capables de lire, d'écrire et de démontrer des compétences mathématiques (Curtice, 2014; Kirschner, 2008). Cela dit, il arrive que les liens entre la famille nucléaire et élargie soient affaiblis ou même anéantis ; notamment lors d'un refus catégorique des grands-parents, d'oncles ou de tantes, de reconnaître la valeur de la non-scolarisation, qui se traduit par des critiques chroniques (Curtice, 2014; Kirschner, 2008).

Dans un troisième temps, soit dès le début de l'adolescence, les parents deviennent des consultants; ils n'ont plus un rôle aussi actif dans la recherche des ressources (Kirschner, 2008). En effet, plus les enfants non scolarisés vieillissent, plus leurs parents leur laissent le plein contrôle dans leur exploration des opportunités éducatives expérientielles issues de leur communauté locale et éventuellement du monde plus largement (Kirschner, 2008). Le mentorat et l'apprentissage en atelier, sous la forme maître-apprenti, sont très valorisés chez les familles *unschoolers* et plusieurs adolescents s'y adonnent (Kirschner, 2008). En plus d'utiliser les ressources précédemment nommées, certains adolescents non scolarisés participent à des *Not Back to School Camps* à la fin de l'été et au début de l'automne, où ils ont l'occasion de se faire des amis dans la même situation éducative qu'eux (Bertozzi, 2006; Gray et Riley, 2015b).

#### **2.2.3.4. Impacts de la non-scolarisation dans la vie des parents**

L'adoption de la non-scolarisation est pour certains parents, notamment ceux ayant un capital éducatif moins élaboré, l'occasion de transformer leur propre rapport au savoir et leur identité d'apprenant (Bertozzi, 2006; Kirschner, 2008). En effet, pour être en mesure de soutenir leurs enfants, ces parents doivent s'outiller de différentes façons, notamment en fréquentant les bibliothèques et en développant leur réseau social, ce qui

les mène à accroître leurs connaissances et leurs compétences en recherche, tant pour leur bénéfice que celui de leurs enfants (Kirschner, 2008). Ainsi, à travers leur expérience de la non-scolarisation, des parents désamorcent certaines de leurs propres conceptions éducatives, essentiellement scolaires, qui leur laissaient croire qu'il est seulement possible d'apprendre ce qui est enseigné et que de mauvais résultats à un test signifient une intelligence moindre que la moyenne (Kirschner, 2008). Certains parents évoquent un éveil intellectuel, ainsi qu'un gain en confiance et en indépendance; ils disent devenir des apprenants libérés (*liberated learners*) et ils sont heureux d'éviter à leurs enfants l'émergence de conceptions éducatives qu'ils qualifient de nocives (Kirschner, 2008, p.97).

La question de la valorisation du travail domestique, principalement féminin, inhérent à la non-scolarisation et aux modes de consommation alternatifs, en est une particulièrement ambiguë, puisque plusieurs mères ayant choisi ce mode éducatif pour leurs enfants se considèrent féministes, certaines s'impliquant dans des organisations et des activités visant le bien-être maternel, telles que la Ligue La Leche et l'animation de cours prénataux (Curtice, 2014; Kirschner, 2008). De plus, en invitant leurs enfants, tant filles que garçons, à participer aux tâches domestiques, certaines mères disent contribuer à leur éducation dans cette dimension essentielle de la vie, souvent négligée à l'école, et ainsi entraîner une plus grande participation des hommes dans l'économie domestique à long terme (Kirschner, 2008). Aussi, plusieurs mères pratiquant la non-scolarisation affirment que l'autonomisation féminine (*empowerment*) est l'un des objectifs de leurs pratiques éducatives, puisqu'elles leur permettent d'élever des filles fortes, compétentes et franches, qui développent une profonde conscience d'elles-mêmes et trouvent le travail qui leur convient vraiment (Kirschner, 2008)<sup>37-38</sup>. Par ailleurs, plusieurs pères

---

<sup>37</sup> À ce propos, voir: *A sense of Self: Listening to Homeschooled Girl* (1995), de Susannah Sheffer.

<sup>38</sup> En ce qui a trait aux garçons, les parents *unschoolers* affirment que ce mode éducatif leur permet d'éviter d'être étiquetés (et médicamentés) comme ayant un déficit d'attention avec ou sans hyperactivité,

dont les enfants pratiquent la non-scolarisation perçoivent leur participation dans l'éducation de ces derniers comme plus importante que celle de leurs pairs dont les enfants sont scolarisés; ils affirment mettre en place des pratiques collaboratives avec leur partenaire, ce qui est corroboré par celle-ci (Kirschner, 2008). Aussi, pour libérer quelques plages horaires par semaine pour eux-mêmes, plusieurs parents (surtout des mères) *unschoolers* participent à une coopérative de garde d'enfants, leur permettant d'échanger des heures de garde avec d'autres familles ayant des enfants non scolarisés, sur une base rotative (Bertozi, 2006; Kirschner, 2008)<sup>39</sup>. En somme, le choix de la pratique de la non-scolarisation est associé au développement d'un sentiment d'expertise parentale, traduit par l'expression « maman sait mieux » (*mother knows best*), qui peut être associé à un mélange de postures féministes libérale, maternaliste et écoféministe (Kirschner, 2008, p.121) ou plus largement à la troisième vague du féminisme, très inclusive (Bertozi, 2006)<sup>40</sup>. C'est d'ailleurs la mère, dans la grande majorité des cas, qui propose la non-scolarisation comme mode éducatif dans les familles (Curtice, 2014). Cela dit, son rôle dans le paradigme de la non-scolarisation peut mener à un glissement vers une charge étendue de responsabilités domestiques, correspondant à une diminution de ses opportunités sociales et professionnelles à l'extérieur du foyer (Kirschner, 2008); en fait, plusieurs mères abandonnent délibérément leur carrière et leur indépendance financière pour poursuivre l'idéal éducatif que représente pour elles la non-scolarisation (Curtice, 2014).

---

un diagnostic selon eux souvent attribué à des comportements normaux pour des enfants, mais non adaptés à une classe (Kirschner, 2008).

<sup>39</sup> Bien que la majorité des familles *unschoolers* soient biparentales, il existe aussi des cas où une mère monoparentale prend en charge l'éducation de ses enfants de cette façon (Kirschner, 2008).

<sup>40</sup> Des aspects du maternage de proximité sont toutefois critiqués par des auteures féministes, dont Élisabeth Badinter dans *Le conflit : la femme et la mère* (2010) et Sharon Hays dans *The Cultural Contradiction of Motherhood* (1996). Des études scientifiques témoignent d'ailleurs d'enjeux problématiques liés au maternage intensif, dont un taux de dépression plus élevé chez les mères qui s'y adonnent (Rizzo, Schiffrin et Liss, 2013).

#### 2.2.4. Utilisation des nouvelles technologies dans les foyers non scolarisés

Comme tout mouvement, la non-scolarisation évolue avec le temps et la présence exponentielle des nouvelles technologies d'information et de communication (ordinateurs, Internet, jeux vidéo, téléphones intelligents, tablettes, etc.) depuis une trentaine d'années est une réalité avec laquelle les parents choisissant ce mode éducatif pour leurs enfants doivent désormais composer (Bertozi, 2006; Curtice, 2014; Kirschner, 2008; Siconolfi, 2010). En effet, certaines familles *unschoolers* choisissent de ne pas intégrer ces technologies dans leur vie, mais ce n'est pas le cas de la majorité (Bertozi, 2006). Dans l'étude de Curtice (2014, p.ii et 154), menée auprès de dix familles *unschoolers*, les enfants s'y adonnent de 8 à 10 heures par jour (pour un total de 30 à 60 heures par semaine), de différentes façons<sup>41</sup>. Il arrive fréquemment que durant un déplacement en voiture ou un repas, un membre de la famille pose une question et qu'un appareil technologique soit mobilisé pour y répondre; parfois, une course s'établit pour savoir qui peut trouver l'information le plus rapidement (Curtice, 2014). La réponse à la question est souvent suivie d'une discussion sur le sujet abordé (Curtice, 2014). Ainsi, la recherche d'informations, c'est-à-dire la capacité de savoir où chercher et d'évaluer les résultats, est une aptitude jugée primordiale (et supérieure à la simple mémorisation) par les parents *unschoolers* (Curtice, 2014). De manière générale, les activités technologiques des jeunes non scolarisés incluent: la fréquentation des réseaux sociaux; la recherche sur Internet (visionnement de vidéos, lecture d'articles); la rédaction de blogues et la contribution à des forums; les jeux vidéo (et la modification/création de jeux vidéo); la lecture de livres électroniques; la participation à des webinaires; et l'écriture de *fanfictions* (récits écrits pour prolonger, amender ou transformer un produit culturel apprécié tel un roman, un manga, une série télévisée, un

---

<sup>41</sup> Les données de son étude sont probablement influencées par le fait que dans chaque famille, au moins un parent travaille comme expert dans le champ des technologies de l'information. Il est également intéressant de noter que dans tous les cas, au moins un membre de la famille a une expérience professionnelle ou de formation en éducation (ou un parent proche enseignant) et qu'aucune des dix familles interviewées ne fréquentent une église ni prennent part à une forme de religion organisée.

film, un jeu vidéo ou la vie d'une célébrité) (Curtice, 2014; Siconolfi, 2010). *YouTube* et *Wikipédia* sont les sites web les plus utilisés pour la collecte d'informations (Curtice, 2014). Cela dit, des sites à caractère plus « éducatif » sont également mis à contribution, à l'occasion, par les jeunes non scolarisés, tels que *Khan Academy*, qui propose des modules sur les mathématiques, les sciences, les arts et les sciences humaines, ainsi que *Coursera* et d'autres *Massive Open Online Courses (MOOCs)*, qui offrent diverses formations gratuitement (Curtice, 2014)<sup>42</sup>. Dans le cadre de l'étude de Curtice (2014), ces activités plus traditionnellement éducatives sont principalement réalisées sur des tablettes ou sur le téléphone intelligent d'un parent; 90% de l'utilisation totale des ordinateurs sont dédiés aux jeux vidéo, notamment à *League of Legends* et *World of Warcraft*, des jeux de rôle en ligne massivement multijoueurs (*massively multiplayer online role-playing game (MMORPG)*) (Curtice, 2014, p.i).

Cette réalité technologique récente amène une remise en question du principe d'autodirection de l'enfant dans ses activités et du type de balises que les parents doivent imposer (ou non) pour assurer son bien-être; il n'y a pas de consensus sur la posture à adopter au sein des parents pratiquant la non-scolarisation (Bertozzi, 2006). Ainsi, plusieurs parents interviennent lorsqu'ils constatent que leur enfant a passé plusieurs heures devant un écran au cours d'une journée, de façon ouverte ou plus subtile, leur demandant de trouver d'autres occupations durant les jours qui suivent, proposant le défi d'une journée sans électricité ou un séjour de camping impromptu, ou déplorant une panne de modem qui peut durer plusieurs jours... (Curtice, 2014); des parents interviennent également pour réguler le nombre d'heures passées devant la télévision dans les foyers où il y en a une (Kirschner, 2008). L'ensemble des mères de l'étude de Curtice (2014) ont d'ailleurs banni les jeux vidéo violents en trois dimensions, tel que *Call of Duty*, à cause de leur profonde aversion pour la violence gratuite. Certaines mères ayant des enfants de dix à douze ans particulièrement fervents de jeux vidéo

---

<sup>42</sup> Du même type, voir l'*Open Education Resource Universitas*: <https://oeru.org/>.

partagent leur crainte qu'ils ne développent pas d'intérêt pour d'autres dimensions de la vie; un souci partagé à un moindre degré par les pères participants, qualifiés de « *gamer dads* », travaillant dans le domaine des technologies de l'information et n'étant pas à la maison toute la journée (Curtice, 2014, p.59)<sup>43</sup>. Cela dit, le commentaire suivant d'une des mères faisant partie de l'étude résume, selon l'auteur, ceux des autres mères participantes en ce qui a trait à la consommation de technologies par leurs enfants :

S'ils étaient à l'école, ils feraient comme leurs copains scolarisés: ils s'assoiraient pendant sept heures à l'école, ensuite ils reviendraient à la maison et feraient leurs devoirs durant deux heures, pour enfin jouer aux jeux vidéo pendant quatre heures. Donc, au final, je crois qu'être assis huit heures c'est mieux que treize (Curtice, 2014, p.107, traduction libre)<sup>44</sup>!

Plusieurs détracteurs de ce mode éducatif soulèvent de nouveau l'argument de la socialisation mise à mal par une éducation en grande partie virtuelle, mais comme il en a été question précédemment, les jeunes non scolarisés ont généralement une vie sociale aussi active, sinon plus, que celle des enfants scolarisés, via les nombreuses activités auxquelles ils s'adonnent, telles que les journées de regroupement de familles au parc ou au théâtre, les cours qu'ils suivent dans les centres communautaires, etc. (Curtice, 2014). Aussi, certains parents de l'étude de Curtice (2014) émettent des craintes relativement au manque d'activité physique potentiel de leurs enfants, bien que la plupart des jeunes s'adonnent à des sports tels que l'aviron, le baseball, les arts martiaux ou le tir à l'arc durant les heures où ils n'utilisent pas les nouvelles technologies (Curtice, 2014). D'ailleurs, plusieurs parents pratiquent eux-mêmes des activités sportives en plein air et discutent régulièrement de randonnées pédestres, d'escalade, de natation et de sports tels que le football avec leurs enfants (Curtice, 2014). Il est à noter également

---

<sup>43</sup> Des parents de jeunes adultes non scolarisés, dont Laricchia (2007) et Rolstad et Kesson (2013), tentent de rassurer ceux qui ont des enfants plus jeunes relativement aux jeux vidéo et à leurs apports éducatifs, via leur témoignage et en s'appuyant sur certaines données scientifiques.

<sup>44</sup> Citation originale: "If they were in school they would be like my schooled friends sitting for 7 hours at school, then coming home and doing homework for another 2 hours, then playing video games for another 4 hours so I think sitting only 8 hours is better than 13 (Curtice, 2014, p.107)!"

que les parents *unschoolers* utilisent les nouvelles technologies pour créer des communautés virtuelles dans lesquelles ils peuvent se supporter mutuellement, partager de l'information, s'offrir des conseils et s'exprimer quant aux problèmes et aux solutions qu'ils perçoivent relativement aux institutions sociales en place dans la société (Bertozzi, 2006; Grunzke, 2010).

Un lien est proposé entre l'augmentation récente du nombre de familles pratiquant la non-scolarisation (et plus généralement l'éducation à domicile) en Amérique du Nord et le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication; la quantité d'informations à laquelle les générations actuelles ont accès, et ce de façon instantanée, étant inégalée dans l'histoire de l'humanité (Bertozzi, 2006; Curtice, 2014; Siconolfi, 2010). En effet, bien que l'utilisation des nouvelles technologies implique des défis, dont la possibilité d'une certaine dépendance, l'accès facilité à des notions spécialisées, à des tutoriels et à des formations de toutes sortes fait d'elles des ressources précieuses pour les familles *unschoolers* (Bertozzi, 2006; Curtice, 2014; Siconolfi, 2010).

### **2.3. Concepts connexes à la non-scolarisation**

Certains concepts connexes à celui de « non-scolarisation » permettent de mieux le situer. Il s'agit de l'éco-éducation et de la déscolarisation.

#### **2.3.1. Éco-éducation**

Pardo souhaite une plus grande diversité en matière d'éducation et c'est pourquoi il étudie l'« éducation à domicile », qu'il préfère nommer « éco-éducation », comme alternative éducative au système scolaire (2009, 2012, 2014). Il définit ce terme de la façon suivante:

L'éco-éducation (...) se caractérise par l'ensemble des valeurs des familles et des fondamentaux éducatifs autour desquels s'articulent leurs pratiques. Ces dernières 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 dans l'espace partagé d'une vie familiale intégrée dans un milieu social et naturel jugé propice à l'épanouissement des membres de la famille (Pardo, 2012, p.77).

L'objectif du mémoire de maîtrise de Pardo (2009) était de caractériser les approches et les stratégies pédagogiques adoptées par les familles ayant choisi l'« éducation à domicile ». Pour ce faire, il a réalisé une étude de cas multiples, auprès de 7 familles québécoises ayant fait ce choix. Les objectifs de la thèse de doctorat de Pardo (2012) étaient: 1) de repérer et de systématiser les éléments théoriques de nature à fonder une éducation alternative au système scolaire; 2) de dégager l'apport des expériences familiales en matière d'éducation des enfants pour l'élaboration des fondements d'une éducation alternative au système scolaire; et 3) à partir des deux premiers objectifs, de proposer une certaine systématisation des fondements sur lesquels pourrait s'appuyer une éducation alternative au système scolaire formel. Pour ce faire, il a réalisé: 1) l'analyse de contenu thématique d'ouvrages de quatre auteurs, soit Sébastien Faure, Célestin Freinet, Edgar Morin et David Sobel, ainsi que l'analyse réflexive d'un essai précédent du chercheur lui-même, portant sur les traditions éducatives autochtones (Pardo, 2002); 2) une étude de cas multiples, soit sa propre famille et deux autres, vivant (ou ayant vécu) l'éducation en voyage, ainsi que l'analyse réflexive de son mémoire de maîtrise (Pardo, 2009); 3) la réinterprétation de l'ensemble des éléments collectés dans une induction régénérée continuellement.

Selon lui, quatre caractéristiques sont partagées par la grande majorité des familles qui adoptent l'éco-éducation, soit l'utilisation d'un réseau social et d'un réseau de compétences, la pédagogie par projet, la place de la nature et l'importance accordée aux sorties et aux visites (Pardo, 2014). Ce mode éducatif s'appuie sur deux postulats: « 1) c'est aux parents que revient d'abord le rôle d'éduquer leurs enfants. (...) 2) un enfant

grandit mieux dans un environnement naturel et diversifié que fermé et contrôlé (Pardo, 2012, p.9 et 11). » Selon l’auteur, le concept d’éco-éducation permet de qualifier des pratiques éducatives diverses, ayant lieu dans des contextes divers: une leçon sur un cahier de lecture à la plage, une visite au musée pour apprendre à dessiner, la participation à la préparation du repas de la famille, une sortie dans les bois pour observer les oiseaux, un laboratoire informatique pour préparer un exposé, etc. (Pardo, 2014, p.126). Il précise également que les pratiques de certaines familles peuvent relever d’une éducation intentionnellement écologique, au sens d’écologie sociale ou politique, et que dans ce cas, le mot éco-éducation trouve une double légitimité (Pardo, 2009).

Pardo disqualifie le concept de non-scolarisation (*unschooling*) parce « qu’en [se définissant] par la négative, en référence à une institution qu’il cherche à dénoncer, mais dont il semble avoir du mal à s’émanciper et, en étant muet sur la forme d’éducation proposée, il laisse place à une interprétation très vaste (Pardo, 2014, p.120) ». Bien que le concept d’éco-éducation ait le mérite de nommer positivement une réalité éducative alternative à l’éducation scolaire formelle, élargissant d’emblée le cadre du domicile à celui du milieu social et naturel, il ne semble toutefois pas résoudre le problème de « l’interprétation très vaste » pouvant y être associée, comme le démontre la [Figure 1. Positionnement de termes relatifs à l’éducation extrascolaire](#). En fait, la question qui reste nébuleuse avec le concept d’éco-éducation, et que la non-scolarisation permet de mieux distinguer, est le non-positionnement qu’il implique relativement au curriculum scolaire prédéfini. En effet, Pardo associe à l’éco-éducation des familles qui suivent ou non le programme de formation de l’école québécoise (Pardo, 2009, 2012, 2014)<sup>45</sup>.

---

<sup>45</sup> Il est à noter par ailleurs que le terme d’éco-éducation est issu d’un travail de cartographie des courants en éducation relative à l’environnement. Selon Sauvé (2005), dans les propositions éducatives associées à ce courant, le but de l’éducation relative à l’environnement est de vivre les expériences du rapport au monde en tant qu’expériences fondamentales du développement humain, de la formation de l’être humain. Ceci est en relation étroite avec la notion d’écoformation (Pineau et al., 2005).

### 2.3.2. Déscolarisation

Le penseur Ivan Illich est convaincu qu'il est nécessaire de mettre un terme au règne scolaire; dans son célèbre ouvrage *Deschooling society* (1971/1983), il prône la déscolarisation de notre conception du monde. Ses critiques sont de natures philosophique, politique et économique. Il déplore le fait que les concepts d'« éducation » et de « scolarité » soient confondus dans le paradigme éducatif actuel. Selon lui, le fait que la scolarité soit considérée comme l'unique porte d'entrée dans la société lui confère insidieusement le pouvoir de retirer toute valeur aux apprentissages réalisés en dehors de ses murs. Ce programme occulte modifie la conception commune de l'acquisition du savoir, faisant d'une activité personnelle une marchandise dont l'école entend détenir le monopole. Ainsi, pour Illich, la survie d'une société dans laquelle les technocrates peuvent constamment redéfinir le bonheur de l'homme, assimilé à la consommation des produits les plus récents, dépend des institutions éducatives (des écoles aux agences publicitaires) qui transforment l'éducation en un moyen de contrôle social. Ce penseur accuse l'enseignement obligatoire de miner la volonté d'apprendre de l'homme, affirmant en contrepartie qu'il faut un temps relativement court à l'humain motivé pour acquérir une compétence qu'il veut utiliser. Il propose un plus grand accès à la réalité comme alternative en matière d'éducation, face à un système d'enseignement qui ne propose que d'en parler. Selon Illich, l'humain, pour apprendre, a besoin du libre accès aux choses, aux lieux, aux méthodes, aux événements, aux documents, aux outils, etc.; il doit voir, toucher, manipuler, bref saisir tout ce qui l'entoure dans un milieu chargé de sens. Enfin, Illich préconise une personnalisation de la responsabilité de l'éducation, dispersée par les établissements éducatifs.

La pensée d'Ivan Illich a influencé plusieurs activistes au sein des mouvements éducatifs alternatifs, notamment pour la création d'écoles alternatives au Québec (Marton-Marceau et Chénier, 2014e). Bien que les parents pratiquant la non-

scolarisation continuent de le lire, appuyant ses critiques du système scolaire et ses idées éducatives (favorisant notamment la création de réseaux de communications culturelles où chacun peut être enseignant et élève – aujourd’hui facilitée par Internet qui permet l’accès à diverses ressources éducatives et la non-ségrégation des adultes et des enfants) (Curtice, 2014; Gray et Riley, 2013; Grunzke, 2010), il semble que la déscolarisation de la société ne soit pas un objectif pour plusieurs d’entre eux, qui envisagent la possibilité d’études supérieures pour leurs enfants (Curtice, 2014; Kirschner, 2008). Cela dit, il y a une tendance chez certaines familles *unschoolers* à favoriser des soins offerts en dehors des institutions, qui se traduit parfois par la prise en charge de grands-parents à la maison jusqu’à leur mort, ce qui concorde avec une autre dimension de la pensée de Illich (Kirschner, 2008).

Par ailleurs, le concept de « déscolarisation (*deschooling*) » a été utilisé comme synonyme de *homeschooling* et *unschooling* dans les travaux d’auteurs influents, notamment dans le livre *School Free: Home-Based Education in Canada* de Wendy Priesnitz (1987), qui utilise également le terme *deschoolers*. Cela dit, plus récemment, il semble que le concept de « déscolarisation (*deschooling*) » soit davantage utilisé selon la définition que Sandra Dodd propose dans son livre *Sandra Dodd’s Big Book of Unschooling* (2009):

**Déscolarisation:** c’est la période de temps durant laquelle un enfant se rétablit de son expérience scolaire pour revenir au stade où l’apprentissage naturel recommence à avoir lieu, comme c’était le cas avant qu’il aille à l’école. Ce terme est utilisé par les personnes qui pratiquent l’éducation à domicile de façon générale, pas seulement par les *unschoolers* (Dodd, 2009, p.35, traduction libre)<sup>46</sup>.

---

<sup>46</sup> Citation originale: « **Deschooling:** recovering from school to the point that natural learning starts to happen again, as it did before a child went to school. The term is used by homeschoolers in general, not just by unschoolers (Dodd, 2009, p.35). »

### CHAPITRE III – MÉTHODE

« *La révélation qui saisit Joseph Jacotot se ramène à ceci:  
il faut renverser la logique du système explicateur.* »

Jacques Rancière

Comme mentionné précédemment, à notre connaissance, aucune étude, au Québec ou ailleurs, n'a directement donné la parole aux adultes ayant vécu la non-scolarisation (*unschooling*) à ce jour, hormis Gray et Riley (2015a, 2015b) via un questionnaire en ligne. La présente étude propose d'étoffer les connaissances développées par ces auteurs en menant une seconde investigation sur le même thème, à l'aide d'une méthodologie différente, permettant de produire des résultats complémentaires. La question de recherche suivante : quel(s) sens les adultes québécois ayant vécu la non-scolarisation donnent-ils à leur expérience éducative ? Ce faisant, ce mémoire poursuit deux objectifs: 1) décrire le point de vue d'adultes ayant vécu une période de non-scolarisation (*unschooling*) au cours de leur enfance et/ou de leur adolescence relativement à leur expérience éducative et à leur devenir, selon leur témoignage; 2) mieux comprendre l'expérience de la non-scolarisation (*unschooling*), à partir du point de vue d'adultes l'ayant vécue.

Ce chapitre décrit le type de recherche qui permet de répondre à cette question et de poursuivre ces objectifs, s'attendant à une présentation de l'approche phénoménologique et de la méthode de recherche empruntée dans le cadre de cette étude. Suit une description de l'échantillonnage, de l'outil de cueillette de données, des critères de scientificité, des considérations éthiques, ainsi que des limites méthodologiques et des biais associés à cette étude.

### 3.1. Type de recherche

La présente recherche, axée sur la production de connaissances nouvelles pour le domaine des sciences de l'éducation à partir d'une collecte de données qualitatives dans le monde, est fondamentale, empirique et exploratoire (Gaudreau, 2011). Cette démarche de nature descriptive suit un raisonnement inductif, s'intéressant à la subjectivité du phénomène de la non-scolarisation et à son interprétation (Gaudreau, 2011). Puisque cette recherche vise à décrire le(s) sens que des adultes non scolarisés accordent à leur expérience éducative pour mieux comprendre le phénomène de la non-scolarisation, l'approche phénoménologique s'est imposée comme tout indiquée.

#### 3.1.1. Présentation de l'approche phénoménologique<sup>47</sup>

Le philosophe autrichien Edmond Husserl a offert les préliminaires analytiques de la phénoménologie dans ses *Recherches logiques* (1900/2009) (De Monticelli, 2000; Giorgi, 1997). Depuis, ses écrits ont été interprétés par plusieurs auteurs, dont Heidegger, Scheler, Sartre, Merleau-Ponty, Gurwitsch, Gadamer, Arendt, Schütz, Berger et Luckmann, Levinas, Derrida, Bachelard, Henry, Ricoeur et Maldiney, de façons parfois divergentes (Bordeleau, 2005; Giorgi, 1997; Laperrière, 1997; Meyor, 2005; Moran, 2000). Cela dit, tous s'entendent pour dire qu'il s'agit d'une pensée accompagnée d'une nécessaire pratique (De Monticelli, 2000; Depraz, 2006; Moran, 2000); une pratique philosophique (et éventuellement scientifique) dédiée aux contenus de la conscience subjective (Boutin, 2011; Meyor, 2005). La phénoménologie est souvent définie comme la science des phénomènes, selon son étymologie, ce qui est source de méprises, puisqu'elle est parfois comprise et pratiquée à la manière d'un savoir empirique au moyen d'une méthodologie définie et par conséquent fermée

---

<sup>47</sup> Cette présentation de l'approche phénoménologique est sommaire, négligeant une description historique exhaustive de la phénoménologie et de ses courants, et focalisant plutôt sur les éléments essentiels afin de comprendre la méthode de recherche adoptée dans cette étude.

(Bordeleau, 2005; Giorgi, 1997; Meyor, 2005), qui ne répond plus à la question husserlienne fondatrice: « comment puis-je connaître objectivement le *monde* sans nier ma subjectivité (contre l'empirisme), ni l'hypostasier (contre l'idéalisme) (Bordeleau, 2005, p.111)? » La phénoménologie s'intéresse au mode originaire de la manifestation des phénomènes, soit à la conscience, définie comme le moyen d'accès à tout ce qui se donne dans l'expérience, puisqu'on ne peut se rapporter à rien sans son concours et que rien ne peut être dit sans l'inclure implicitement; ce qui implique que toute analyse du monde suppose un sujet pour lequel le monde est (Bordeleau, 2005; Giorgi, 1997). Le principe d'intentionnalité, amené par Husserl, est fondamental en phénoménologie (bien qu'Henry défende une phénoménologie non intentionnelle, l'immanence - en matière d'affectivité - fondant la transcendance, conçue comme l'essence de la subjectivité); celui-ci montre le lien structurel entre le sujet et l'objet – toute conscience étant conscience de quelque chose -, faisant ainsi de l'objet une visée « intentionnelle » de la conscience (Bordeleau, 2005; Giorgi, 1997; Meyor, 2005, 2007). Cette perspective épistémologique est importante en sciences humaines, puisqu'elle permet de dépasser la compréhension ontologique cartésienne dualiste de la relation sujet-objet, qui veut que le sujet et l'objet soient deux entités indépendantes qu'il s'agit de relier (Giorgi, 1997; Meyor, 2005). Ainsi, en phénoménologie, le « phénomène [comporte] et l'« objet » et la visée intentionnelle de la conscience humaine, l'un recouvrant les opérations de l'autre, d'où l'importance de retourner à la subjectivité constituante (Meyor, 2005, p.30). » De plus, comme l'a constaté Husserl, la subjectivité peut se manifester via une multiplicité de modes intentionnels propres: la pensée, la perception, l'imagination, l'affectivité, la volonté, le rêve, etc. (Meyor, 2005); ainsi, « [l]a conscience intentionnelle montre une subjectivité en acte qui se conjugue sur plusieurs modes: penser, percevoir, imaginer, désirer, rêver, vouloir, etc. (Meyor, 2007, p.80). »

Pour être considérée phénoménologique, une recherche doit comporter l'usage d'une modalité de réduction (Bordeleau, 2005; Giorgi, 1997). La réduction phénoménologique (ou l'*epochè*) est un procédé qui exige de s'abstenir de prendre le monde pour acquis,

n'acceptant pas d'emblée de dire qu'un objet (compris dans son extension la plus générale possible) « est » (attitude naturelle), mais cherchant plutôt à comprendre ce qui porte un être à dire qu'un objet « est » (Bordeleau, 2005; Creswell, 2013; De Monticelli, 2000; Giorgi, 1997); il s'agit de revenir à *la chose même*, telle qu'elle se manifeste à la conscience, mettant ainsi l'accent sur les données expérientielles (Boutin, 2011; Lamarre, 2003). La seconde exigence de la réduction phénoménologique est de « mettre entre parenthèses », soit de rendre non influents (dans la mesure du possible), les connaissances du chercheur, ses préjugés, ses biais et ses références théoriques, de sorte à décrire le phénomène fidèlement, soit tel qu'il est restitué par le sujet se prêtant à l'étude; ainsi, l'approche phénoménologique implique que le chercheur se débarrasse de ses *a priori* théoriques, conceptuels et interprétatifs durant les phases de la collecte et de l'analyse des résultats (Boutin, 2011; Chartrand, 2008; Creswell, 2013; De Monticelli, 2000; Giorgi, 1997; Paillé et Mucchielli, 2012).

En somme, l'attitude phénoménologique se caractérise par une « ouverture inconditionnelle au monde qui s'offre à son regard », associée au recours systématique à la description du vécu sans y substituer une explication (Bordeleau, 2005, p.103; Paillé et Mucchielli, 2012). « Il s'agit donc d'une attitude qui procède en même temps de l'attention soutenue et de la suspension du jugement (Meyor, 2007, p.79). » Cela dit, la méthode inductive qui prévaut dans l'approche phénoménologique est plus qu'un recensement de faits, d'évènements ou de phénomènes particuliers; elle s'effectue par l'exercice d'une analyse descriptive, c'est-à-dire concrète, mais aussi essentielle des unités de sens, puisqu'elle explicite une identité constante qui contient les variations qu'un phénomène est susceptible de subir (Bordeleau, 2005; Giorgi, 1997). En somme, la phénoménologie est l'investigation systématique de l'expérience subjective, c'est-à-dire l'analyse du sens que les individus attribuent à tel ou tel phénomène (le quoi), tout en tenant compte des modalités, tonalités et styles subjectifs inhérents à l'expérience de ce phénomène (le comment) (Boutin, 2011; Meyor, 2005). L'approche

phénoménologique vise ultimement à décrire ce que des individus ont en commun dans leur expérience d'un phénomène donné (Creswell, 2013).

### **3.1.2. Méthode empruntée pour mener cette étude**

L'approche phénoménologique implique de l'étudiante-chercheuse une relation d'intimité avec les données, via une immersion prolongée dans ces dernières et dans sa propre subjectivité, à partir d'une impartialité voulue et adoptée consciemment (Meyor, 2005); c'est-à-dire de transformer en regard notre habituelle vue de l'esprit (Meyor, 2007). Ainsi, la méthode phénoménologique ne peut être un outil de recherche comme les autres, soit une grille donnée de lecture d'un phénomène (Meyor, 2005); « la méthode en phénoménologie est trop importante pour en faire une méthodologie; (...) celle-ci est, dans le sens originaire du terme, un chemin, et non un ensemble de procédures orientées vers des fins données indépendamment du fait de prendre ce chemin (De Monticelli, 2000, p.50). » Cela dit, des auteurs distinguent tout de même certaines étapes (Bachelor, 1986; Lamarre, 2003; Moustakas, 1994; Van Manen, 1984), notamment dans une perspective scientifique; voici celles proposées par Giorgi (1997): 1) la collecte des données verbales; 2) la lecture préalable de l'ensemble des données (ne visant pas à thématiser les différents aspects de la description); 3) la division des données en unités de signification pertinentes pour la recherche; 4) l'organisation et l'énonciation des données brutes (unités de signification) dans le langage de la discipline; 5) la synthèse des résultats à des fins de communication à la communauté scientifique (dégager la structure – essence et relations - du phénomène étudié).

Voici donc les grands traits de la méthode d'approche phénoménologique empruntée pour réaliser ce mémoire<sup>48</sup> :

---

<sup>48</sup> La méthode de recherche d'approche phénoménologique utilisée dans cette étude est semblable à celle proposée par Chartrand (2008) dans son mémoire de maîtrise (également dirigé par Dre Catherine Meyor).

- 1) réalisation d'entretiens non directifs (enregistrements audiovisuels) et transcription manuelle en verbatims;
- 2) réécoute des enregistrements audiovisuels et relectures de l'ensemble des verbatims à deux ou trois reprises, afin de s'imprégner des données;
- 3) segmentation des données en unités de sens (une phrase ou un ensemble de phrases liées à une même idée, un même thème ou un même mode intentionnel). Celles-ci n'ont toutefois pas été traduites dans le langage de la discipline, puisque l'analyse phénoménologique ne doit pas reposer sur un cadre théorique particulier, d'autant plus que les « sciences de l'éducation » représentent un amalgame de disciplines et conséquemment de langages disciplinaires divers. Les unités de sens ont toutefois été transposées à la troisième personne du singulier, pour faciliter les étapes #5 et #6 (voir ANNEXE A);
- 4) regroupement des unités de sens de façon thématique manuellement, à l'aide du logiciel supportant l'analyse de données qualitatives QRS NVIVO, qui a grandement facilité leur organisation (voir ANNEXE A);
- 5) rédaction d'un compte rendu de chaque témoignage des participants (structures spécifiques du phénomène)<sup>49</sup>;
- 6) rédaction de la synthèse des résultats (comptes rendus) pour dégager la structure générale (ou « essentielle ») du phénomène<sup>50</sup>.

---

<sup>49</sup> Voir: Chapitre IV.

<sup>50</sup> Voir: Chapitre V.

### 3.2. Échantillonnage

La population concernée par cette étude est constituée de tout adulte québécois (18 ans ou plus) pouvant s'exprimer en français et ayant vécu la non-scolarisation pendant au moins quatre ans entre l'âge de 6 et 16 ans<sup>51</sup>. Voici la définition de la non-scolarisation utilisée pour l'identification des participants (voir ANNEXE B):

La non-scolarisation n'est pas de la scolarisation. Les enfants et les adolescents qui vivent cette alternative éducative ne se voient pas imposer d'aller à l'école ni de réaliser à la maison des tâches de type scolaire. Plus spécifiquement, ils ne se voient pas imposer de curriculum prédéfini, de devoirs, ni de tests pour mesurer leurs progrès. Ils ont plutôt la possibilité de poursuivre leurs intérêts et d'apprendre de la manière qui leur est propre. Néanmoins, cela ne signifie pas qu'ils ne suivent pas de cours de forme traditionnelle ou n'utilisent pas de matériel associé au curriculum officiel, si tel est leur choix (Gray et Riley, 2013; Holt et Farenga, 1981/2003).

Il est impossible de connaître le nombre d'individus composant cette population, puisqu'aucune association ne les regroupe, ce qui entraîne nécessairement l'utilisation d'une stratégie d'échantillonnage non probabiliste (Gaudreau, 2011). La nature qualitative et exploratoire de ce projet de recherche permet un échantillonnage accidentel, de type « boule de neige », les résultats de la recherche ne prétendant pas à la généralisation (Gaudreau, 2011).

Pour ce faire, au mois de mai 2016, une lettre d'invitation à participer au projet de recherche (voir ANNEXE C), décrivant ses objectifs et ses modalités, a été envoyée à certaines personnes majeures ayant vécu la non-scolarisation au cours de leur enfance et de leur adolescence, et dont l'étudiante-chercheuse connaît l'existence, sans avoir de rapport direct avec ces personnes. Cette lettre a également été transmise aux responsables d'organisations susceptibles d'être en relation avec de telles personnes,

---

<sup>51</sup> L'unique critère d'exclusion retenu pour le choix des participants dans cette étude est de faire partie de la fratrie d'un autre sujet, afin d'assurer la plus grande diversité d'expériences possible.

soit l'Association québécoise pour l'éducation à domicile (AQED), l'Association Chrétienne des Parents Éducateurs du Québec (ACPEQ), l'Association canadienne juridique pour l'école-maison (HSLDA) (volet Québec), le Centre Communidée – Montreal Homelearners, ainsi qu'aux responsables des groupes de soutien inscrits sur la liste de l'AQED<sup>52</sup>, afin qu'ils la transmettent à leurs membres. Enfin, cette lettre d'invitation a été publiée dans différents groupes du réseau social Facebook, liés de près (ou de loin) à la non-scolarisation: Unschooling Montréal; Unschooling Montreal; Unschooling en français; Unschooling au Québec; I'm Unschooler. Yes I can Write; D'écouter TDAH à unschooler délivré; Inspiration Unschooling – Apprentissage au naturel; Écologie de l'enfance; Association québécoise pour l'éducation à domicile; Marilyn Rowe – Education Evolution; Projet famille en harmonie; La Déséducation; Éducation alternative au Québec; Une Éducation heureuse; Éducation biologique; Pédagogies Alternatives; REDAQ Écoles Démocratiques Qc; Collectif Paideia; Centre Communidée - Montreal Homeschooling Community Centre; Regroupement Naissance-Renaissance; Simplicité volontaire au Québec; ÉcoCommunautés du QC: éducation, coopération, solidarité et autonomie.

Lors de ces publications, un message d'en-tête précisait que les personnes intéressées ou ayant des questions étaient invitées à communiquer avec l'étudiante-chercheuse en message privé, par courriel ou par téléphone, par souci de confidentialité. Celle-ci a par la suite validé le profil des personnes l'ayant rejointe pour avoir plus de détails concernant le projet, puis leur a envoyé le formulaire d'information et de consentement (voir ANNEXE D). Éventuellement, un rendez-vous a été pris pour procéder à l'entretien. Une fois la cueillette de données enclenchée, les participants ont pu suggérer à leur tour un ou plusieurs autres candidats potentiels qui, à leur connaissance,

---

<sup>52</sup> Voir: <http://www.aqed.qc.ca/fr/ressources/groupe-de-soutien>. Ces groupes sont présents dans les régions administratives suivantes : Abitibi-Témiscamingue, Bas-Saint-Laurent, Capitale nationale, Chaudière-Appalaches, Centre-du-Québec, Estrie, Gaspésie, Lanaudière, Laurentides, Mauricie, Montérégie, Montréal et Outaouais.

correspondaient aux caractéristiques désignées et ainsi de suite, jusqu'à l'atteinte du nombre d'individus souhaités dans l'échantillon, soit six (un premier entretien a servi de pré-expérimentation et cinq entretiens subséquents ont été conservés pour l'analyse) (Creswell, 2013; Giorgi, 1997). Voici les caractéristiques des participants retenus pour l'analyse :

Tableau 1. Présentation de l'échantillon

<i>Nom fictif</i>	<i>Sexe</i>	<i>Âge au moment de l'entretien</i>	<i>A vécu la non-scolarisation</i>
<b>Magalie</b>	Féminin	18 ans	De 6 à 16 ans
<b>Frédéric</b>	Masculin	19 ans	De 13 à 16 ans
<b>Ariane</b>	Féminin	41 ans	De 12 à 16 ans
<b>Raphaëlle</b>	Féminin	18 ans	De 10 à 11 ans, puis de 13 à 16 ans
<b>Dominique</b>	Féminin	34 ans	De 12 à 16 ans

### 3.3. Cueillette des données

Pour réaliser une étude selon l'approche phénoménologique, il est possible de collecter des données via des documents écrits relatant des expériences, des entretiens non directifs (à transcrire) ou encore une combinaison de ces deux moyens (Giorgi, 1997). Dans tous les cas, les questions posées doivent être larges et ouvertes, afin de permettre au participant d'exprimer son point de vue de la manière la plus libre possible (Giorgi, 1997). L'entretien individuel non directif est l'outil privilégié dans le cadre de la présente recherche, dont le déroulement est décrit dans le guide d'entretien de cette étude (voir ANNEXE E<sup>53</sup>), qui a permis de rappeler à l'étudiante-chercheuse les indications à suivre pour amorcer, mener et clore l'entrevue (Gaudreau, 2011). Dans ce type d'entretien, le chercheur propose un thème, ici via la question d'ouverture: «

<sup>53</sup> Celui-ci est inspiré des « Indications générales pour l'élaboration d'un guide d'entretien » disponibles en Annexe 2 du livre de Boutin (2011).

pouvez-vous me décrire votre expérience de la non-scolarisation? », puis la personne interviewée a tout le loisir de s'exprimer librement sur le sujet (Boutin, 2011). Le rôle de l'intervieweur est alors d'animer la discussion de façon subtile, en demandant des clarifications, en reformulant et en reflétant ce qui est dit par le participant (Boutin, 2011). Cela dit, l'intervieweur doit tout de même s'assurer que l'entretien porte sur le phénomène étudié, les dérives étant possibles dans ce type d'entrevue (Boutin, 2011).

Dans le cadre de cette étude, les entretiens ont eu lieu en personne et ont été menés par l'étudiante-chercheuse. Leur durée prévue était d'une heure trente à deux heures, avec possibilité de dépassement si le participant était particulièrement loquace et intéressé à partager son vécu. Un échange de courriels a eu lieu avec chacun des participants, suite aux entretiens, afin de clarifier ou de valider des passages des comptes rendus découlant de données initiales équivoques.

Les entretiens réalisés sur l'île de Montréal ont eu lieu dans un local de la bibliothèque de l'Université du Québec à Montréal ou de la bibliothèque nationale. Pour ceux menés à l'extérieur de Montréal, un endroit calme (aucune interruption possible, en privé, contexte rassurant et confortable) a été convenu par l'étudiante-chercheuse et l'interviewé. Les cinq participants (quatre femmes et un homme) dont les entretiens ont été conservés pour l'analyse avaient entre 18 et 41 ans au moment de l'entrevue. Ils ont vécu leur expérience de la non-scolarisation dans quatre régions administratives du Québec.

### **3.4. Critères de scientificité**

La posture épistémologique des approches scientifiques qualitatives/interprétatives remet en cause plusieurs postulats du positivisme, tels que l'existence d'une réalité strictement objective et unique, la possibilité de séparer l'observateur de son objet d'observation et de séparer les objets d'observation de leur contexte temporel et spatial,

ainsi que la valeur heuristique du concept de causalité linéaire (Guba et Lincoln, 1985: dans Laperrière, 1997; Savoie-Zajc et Karsenti, 2011). Cela entraîne la nécessité d'une redéfinition des critères conventionnels de scientificité, appliqués dans les approches expérimentales et quantitatives, soit la validité interne et externe, ainsi que la fiabilité des résultats (Laperrière, 1997). Suite à cette démonstration, les procédés mis en place dans la présente étude pour assurer sa rigueur scientifique sont présentés.

### 3.4.1. Validité interne / crédibilité

De manière conventionnelle, la validité interne des résultats de recherche « réside essentiellement dans la justesse et la pertinence du lien établi entre les observations empiriques et leur interprétation (Laperrière, 1997, p.377). » Or, c'est précisément la recherche de pertinence qui mène à réintroduire la subjectivité au sein des approches qualitatives/interprétatives; il s'agit de restituer au *sens* sa place centrale dans l'analyse des phénomènes humains, par la prise en considération du rôle de la *subjectivité* dans l'action humaine, ainsi que de la *complexité* des influences qu'elle subit en contexte naturel (Laperrière, 1997, p.384). Ainsi, les recherches scientifiques d'approche qualitative/interprétative répondent davantage d'un critère de « crédibilité » que de « validité interne », le premier consistant à vérifier la plausibilité de l'interprétation d'un phénomène donné via la triangulation, qui permet d'éviter l'immersion de biais liés au positionnement particulier (théorique, émotif et social) du chercheur, tout au long de l'étude (Guba et Lincoln, 1982; 1985: dans Savoie-Zajc et Karsenti, 2011).

Bref, là où la recherche conventionnelle tente d'évacuer la subjectivité en la neutralisant, la recherche qualitative jugeant cette évacuation impossible, insiste plutôt sur une prise de conscience et une documentation systématique de l'effet de cette subjectivité sur l'évolution de la recherche (Laperrière, 1997, p.369).

Une seconde exigence liée au critère de validité interne / crédibilité des résultats est la précision, la cohérence et l'intégralité de la codification des données; la synthèse des

résultats d'une étude étant jugée exhaustive lorsqu'elle a réussi à donner un sens à l'ensemble des données recueillies (Giorgi, 1997; Laperrière, 1997).

### **3.4.2. Validité externe / transférabilité**

La validité externe a trait au degré de généralisation des résultats d'une recherche à d'autres populations, lieux et périodes de temps ayant les mêmes caractéristiques (Cook et Campbell, 1979: cité dans Laperrière, 1997, p.379). Dans la recherche conventionnelle, celle-ci est assurée via la spécification du contexte social, temporel et spatial de la réalisation de l'étude, ainsi que par l'échantillonnage probabiliste (Laperrière, 1997). Bien que certaines recherches qualitatives/interprétatives retiennent la logique originale du critère de validité externe (la généralisation résultant d'une telle démarche demeurant toujours une hypothèse de travail) (Laperrière, 1997), le critère de « transférabilité » fait généralement office de « validité externe » (Savoie-Zajc et Karsenti, 2011). Celui-ci exige de la part du chercheur qu'il décrive les contextes du déroulement de la recherche, ainsi que les caractéristiques de son échantillon, pour que les lecteurs/utilisateurs potentiels des résultats de la recherche puissent s'interroger sur leur pertinence, leur plausibilité et la ressemblance qu'il peut exister entre le contexte décrit et celui qu'ils rencontrent; ainsi, les résultats de l'étude peuvent éventuellement être adaptés selon les contextes (Savoie-Zajc et Karsenti, 2011). Cela dit, certains chercheurs qualitatifs s'appliquent à produire des comptes rendus descriptifs clairement détaillés et contextualisés, sans aucune prétention à la généralisation externe, bien qu'une certaine généralisation interne (entre les sujets étudiés) puisse avoir lieu (Laperrière, 1997). C'est le cas de la présente étude.

### **3.4.3. Fiabilité / fidélité**

La fiabilité, définie comme l'assurance que les résultats de recherche ne sont pas le fruit de circonstances accidentelles, est un critère de scientificité préoccupant pour les

approches conventionnelles (Laperrière, 1997). C'est « par la reproductibilité de leurs résultats dans des conditions similaires que ces approches s'assurent de [leur] fiabilité (...), c'est-à-dire de leur stabilité, de leur cohérence, de leur exactitude et de leur valeur prédictive (Laperrière, 1997, p.382). » Un tel critère ne peut être admis au regard des postulats épistémologiques (socio)constructivistes généralement mis de l'avant par les méthodes qualitatives/interprétatives, puisque le caractère accidentel des circonstances est souvent recherché, dans le but d'explorer de façon extensive les potentialités d'un phénomène et d'en faire ressortir les déterminants essentiels; définir étroitement le critère de fiabilité en termes de stabilité des observations revient à évacuer de l'étude des phénomènes humains toute idée de singularité ou de changement (Laperrière, 1997). En recherche qualitative/interprétative, la définition de la fiabilité doit donc s'assouplir et c'est pourquoi le critère de « fidélité » s'y substitue, portant sur la cohérence entre la (ou les) question(s) posée(s) au début de la recherche, leur évolution et les résultats de l'étude (Savoie-Zajc et Karsenti, 2011). Il s'agit alors de se demander si le fil conducteur de l'étude est clair, si les décisions prises par le chercheur sont justifiées (Savoie-Zajc et Karsenti, 2011).

En ce qui a trait à la reproductibilité des résultats, liée au critère conventionnel de fidélité, les méthodes qualitatives/interprétatives se réfèrent davantage à l'applicabilité extensive des analyses dans le temps et dans l'espace; il ne s'agit pas d'obtenir la stabilité des conclusions, mais la possibilité d'en expliquer l'évolution (Laperrière, 1997). En somme, les approches qualitatives « [s'intéressent] plutôt à la concordance des résultats, une notion plus souple qui implique leur non-contradiction sinon leur synergie ou leur complémentarité (Laperrière, 1997, p.383). »

#### **3.4.4. Procédés mis en place dans cette étude**

Pour assurer la rigueur scientifique tout au long de la présente étude, différents procédés ont été mis en place: 1) la rédaction d'un avant-propos explicitant les faits saillants de

l'histoire personnelle de l'étudiante-chercheuse au regard de sa motivation à poursuivre cette étude; 2) la tenue d'un journal de bord, pour noter, entre autres, les choix théoriques (ou athéoriques) de l'étudiante-chercheuse, ses réactions personnelles face au terrain, ainsi que les effets de ses interactions avec les participants; 3) le visionnement des enregistrements audiovisuels des entretiens par la directrice et le codirecteur, pour assurer qu'ils aient été menés sans biais patent; 4) des séances de discussions ponctuelles de l'étudiante-chercheuse, avec ses collègues étudiants, sa directrice et son codirecteur; 5) un échange de courriels avec les participants pour clarifier et/ou valider l'analyse de données initiales équivoques.

### **3.5. Considérations éthiques**

Les personnes québécoises majeures (partiellement) non scolarisées qui ont participé à ce projet de recherche l'ont fait de façon libre et volontaire, c'est-à-dire qu'elles n'ont subi aucune pression ni influence pour les inciter à se joindre à l'étude (Gaudreau, 2011). Pour que les participants émettent leur consentement de façon éclairée, l'étudiante-chercheuse s'est assurée, de façon préalable à leur signature du « formulaire d'information et de consentement » (ANNEXE D), de les informer des objectifs et du déroulement du projet de recherche et de leur décrire les avantages et les inconvénients relatifs à leur participation. Les participants ont pu mettre fin à l'entretien s'ils en ressentaient le besoin et, de manière générale, se retirer du projet s'ils le souhaitaient. En cas d'inconfort durant un entretien, l'intervieweuse a veillé à prendre une pause, à rediriger la conversation ou à y mettre fin, si nécessaire.

De plus, les règles de l'anonymat et de la confidentialité ont été respectées tout au long du processus de recherche et suite à l'étude. Pour ce faire, les verbatims ont été rendus anonymes à l'aide de noms fictifs. Le fichier contenant le système de codification a été conservé dans un dossier sécurisé par un mot de passe, tout comme les fichiers des enregistrements audiovisuels des entretiens. Ceux-ci ont d'ailleurs été supprimés à la fin

du projet de recherche et les formulaires de consentement et d'identification des participants ont également été détruits. Aussi, les participants ont eu à se prononcer, dès la collecte des données, relativement à leur consentement à ce que des citations anonymes tirées de leurs propos puissent être rapportées dans les résultats de la recherche et aucun lieu ni évènement permettant de les reconnaître n'a été divulgué. Enfin, un résumé des résultats de l'étude a été envoyé à l'ensemble des participants.

Cette étude a reçu le certificat de conformité à l'éthique en matière de recherche impliquant la participation de sujets humains, suite à son évaluation par le comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Montréal (ANNEXE F).

### **3.6. Limites méthodologiques et biais associés au projet de recherche**

Les limites méthodologiques inhérentes à la recherche sur les mouvements éducatifs extrascolaires de manière générale, décrites précédemment (section 1.3.5.), s'appliquent aussi à ce projet de recherche. De plus, le fait que le nombre d'années de non-scolarisation vécues diffère d'un participant à l'autre peut être considéré comme une limite au projet de recherche, puisque certains ne sont pas « purement » non-scolarisés. Cela dit, les expériences scolaires que certains ont connues apportent aussi une grande richesse à leur témoignage et permettent de diversifier les points de vue.

En ce qui a trait plus particulièrement à la méthode phénoménologique empruntée par cette étude, une des limites importantes relatives à ce choix tient au fait que la connaissance de la phénoménologie, préalable à sa pratique, est longue et ardue (Meyor, 2005). Ainsi, l'étudiante-chercheuse a pu s'y introduire et bénéficier de l'aide de sa direction de recherche pour mener cette étude, mais il est certain que le cadre de la maîtrise ne permet pas de s'immerger totalement dans ce courant philosophique et scientifique prolifique. L'utilisation de l'entretien non directif comme outil de collecte

de données amène également certaines limites, telles que la potentielle projection d'une image exclusivement positive de la part des participants et des difficultés liées à l'analyse des données accumulées, pouvant être d'une ampleur et d'une dispersion considérables (Boutin, 2011).

Aussi, tel que le résume Bordeleau (2005, p.120): « [e]n sciences humaines et sociales, il est impossible d'isoler le sujet-observateur de l'objet de son observation, d'évacuer le monde de la vie - *Lebenswelt* -, la subjectivité humaine, les valeurs, les choix, les conflits, la réflexion et l'histoire personnelle, de l'entreprise cognitive du chercheur. » Ainsi, bien que l'étudiante-chercheuse ait consciemment tenté de mettre de côté ses préjugés, ses connaissances antérieures et ses biais tout au long du processus de collecte et d'analyse des données de cette étude d'approche phénoménologique, il est certain qu'une part de sa subjectivité l'imprègne. Cela dit, le reconnaître permet de s'en prémunir, plutôt que de laisser les positions personnelles de l'étudiante-chercheuse s'immiscer insidieusement dans le processus d'objectivisation des données (Laperrière, 1997).

## CHAPITRE IV – COMPTES RENDUS DES TÉMOIGNAGES

« *Le peintre est seul à avoir droit de regard sur toutes choses sans aucun devoir d'appréciation.* »

Maurice Merleau-Ponty

Ce chapitre présente les comptes rendus des témoignages des cinq participants de cette étude en respectant la logique particulière de chacun, leur personnalité, leur spécificité et leur sensibilité. Pour chaque compte rendu, l'ensemble des unités de sens établies dans le verbatim réécrit de l'entretien (voir ANNEXE A) est condensé et regroupé en un texte thématique, permettant aux propos des participants, initialement non linéaires, d'être plus facilement appréhendés<sup>54</sup>. Ces comptes rendus individuels, présentés dans l'ordre chronologique de la réalisation des entretiens, permettent notamment d'exposer les contextes dans lesquels la personne ayant vécu la non-scolarisation s'est trouvée et se trouve, ainsi que ses réflexions et sentiments relativement à ceux-ci; leur organisation interne et les thèmes développés varient donc d'un participant à l'autre. Aussi, afin de refléter le sens de l'expérience de chaque participant de la manière la plus fidèle possible, certains *mots familiers* et *anglicismes* utilisés dans les propos initiaux ont été conservés dans les comptes rendus (en italique). De manière générale, les mots, les formulations et les expressions utilisés reflètent ceux des témoignages, de sorte à répondre du caractère phénoménologique de la démarche.

Ces comptes rendus permettent au lecteur d'accéder à la structure spécifique de l'expérience de la non-scolarisation de chacun des adultes interviewés, ce qui représente un premier niveau de résultats pour cette étude<sup>55</sup>.

---

<sup>54</sup> Les unités de sens sont présentes exhaustivement et numérotées dans les comptes rendus pour assurer la transparence de l'analyse; les tableaux de vérification mis en ANNEXE G témoignent du fait que chaque unité de sens a été incluse dans un compte rendu au moins une fois, parfois plus.

<sup>55</sup> La synthèse des structures individuelles en une structure « essentielle » est présentée au chapitre V.

#### 4.1. Compte rendu du témoignage de Raphaëlle

*Participante* : Raphaëlle

*Sexe* : Féminin

*Âge au moment de l'entretien* : 18 ans

*A vécu la non-scolarisation* : de 10 à 11 ans, puis de 13 à 16 ans

*Durée de l'entretien* : 1h09

##### Raphaëlle (et sa famille), brève mise en contexte

Raphaëlle a déménagé dans différentes villes près l'une de l'autre, principalement parce que sa mère se séparait (7, 9, 11, 28, 94). Cette dernière ne pouvait pas garder leur maison toute seule, alors elle et Raphaëlle (et éventuellement ses frères plus jeunes) allaient habiter dans un endroit plus petit, puis sa mère se refaisait un chum (94). Raphaëlle ne voit pratiquement pas son père; il est présent seulement quand cela fait son affaire, quand c'est plaisant (61, 102). Selon Raphaëlle, sa mère et lui ont des mentalités complètement différentes: quand elle avait deux semaines, il voulait qu'elle aille à la garderie et sa mère ne le voulait pas; plus tard, son père voulait absolument que Raphaëlle aille à l'école et sa mère voulait en débattre (102). Raphaëlle a une scoliose et des problèmes de concentration, et son père n'en tient pas compte (56, 79, 102). Les pères des frères de Raphaëlle (père différent pour chaque enfant) ne sont pas vraiment d'accord avec la non-scolarisation non plus; seul Xavier, le plus jeune, a de bonnes relations avec son père, qui respecte tout de même cette option éducative (103...)<sup>56</sup>. Raphaëlle croit que cette relative acceptation d'une éducation en dehors de l'école, de la part du père de Xavier, vient principalement du fait que ce dernier soit diabétique et qu'il serait donc difficile pour lui d'aller à l'école. Elle vient aussi du fait qu'il voie que la vie de Raphaëlle et de son frère cadet, Stéphane, n'est pas *plate* et qu'ils ont des amis. Ainsi, bien que Xavier puisse vivre une éducation semblable à la non-scolarisation au

---

<sup>56</sup> Ces points de suspension signifient que les phrases qui suivent correspondent également à l'unité de sens numérotée, et ce, jusqu'aux prochains points de suspension.

quotidien, la condition émise par son père est qu'il passe des évaluations de fin d'année (99, ...103). Bref, la mère de Raphaëlle a été l'adulte le plus présent dans sa non-scolarisation (60). Cela dit, il y a toujours eu d'autres adultes dans le décor, tels que les amis de sa mère, ses grands-parents et les pères de ses deux frères; le père de Xavier est présent dans sa vie actuelle (61, 63).

Raphaëlle est végétalienne depuis quelques mois, comme sa mère; elles s'encouragent mutuellement à rester fortes dans leur choix de ne manger ni viandes, ni œufs, ni produits laitiers, ni miel et de ne pas porter de cuir (la plupart du temps) (76...). Auparavant, Raphaëlle a été végétarienne pendant un an. Elle a fait ces choix parce qu'elle croit qu'on n'est plus obligés de faire souffrir les animaux pour manger et même pour que ça soit bon. Le copain de Raphaëlle est végétarien à temps très partiel et ses frères mangent encore de la viande (...76).

#### Raphaëlle et l'école: les enseignantes comme déclencheurs d'abandons

Raphaëlle a fait sa maternelle et sa première année à l'école (54...). En première année, elle avait un enseignant formé en art qu'elle l'adorait. Elle a commencé sa deuxième année, mais elle s'est arrêtée après trois jours, à cause de son enseignante. C'était épouvantable. Raphaëlle se souvient que cette femme était très condescendante envers les enfants; elle se donnait le pouvoir d'avoir une grande autorité sur eux (...54). Raphaëlle avait beaucoup de difficulté en mathématiques et quand elle allait voir cette enseignante avec ses travaux, cette dernière lui disait : « Raphaëlle, j'ai autre chose à faire. Tu viens me voir tout le temps, va te rasseoir et essaie de le faire toute seule. » Raphaëlle retournait alors s'asseoir et elle faisait des dessins sur sa feuille, parce qu'elle n'arrivait pas à faire les additions demandées (55).

Raphaëlle est retournée à l'école en sixième année, parce que cela faisait longtemps qu'elle n'y était pas allée et elle était curieuse (13, 50). Elle se souvient qu'elle était

stressée et souvent malade; elle attrapait toujours des gripes et vers la fin de l'année, elle a eu une mononucléose qui l'a empêchée de faire ses examens (15, 50). Elle se rappelle avoir eu du plaisir durant cette année, mais de la difficulté avec son enseignante (50). Raphaëlle n'était plus habituée de se faire gérer; d'être obligée d'écouter et de faire ce qu'on lui dit (52). Elle avait vraiment l'impression que son enseignante prenait les élèves pour des petits enfants, qu'elle les infantilisait pour mieux marquer son autorité sur eux (53). Cela dérangeait Raphaëlle, qui considère avoir été très mature pour son âge, puisqu'elle aurait pu avoir une conversation avec son enseignante, mais non, à ses yeux, elle n'était qu'une enfant, qui ne sait pas ce qu'est la vie, alors elle ne pouvait lui parler de rien (53).

Raphaëlle est par la suite entrée en secondaire 1 et elle y est restée deux jours (de façon similaire à son expérience de deuxième année primaire) (15,54). Ses difficultés en mathématiques avaient fait en sorte qu'elle soit placée dans une classe de cheminement continu, avec des jeunes qui avaient des déficiences; elle ne se sentait vraiment pas à sa place (16). Cette classe et les casiers des élèves qui y étaient inscrits se trouvaient dans un coin de l'école, à l'écart des autres (17). Raphaëlle se souvient qu'en entrant la première journée, l'enseignante leur avait dit: « Je ne veux pas vous décourager, mais si vous êtes ici, attendez-vous pas à avoir un diplôme de secondaire, parce que vous ne l'aurez sûrement pas. » (18). De retour chez elle, Raphaëlle avait dit à sa mère qu'elle ne voulait plus y aller, et cette dernière lui avait répondu que c'était correct, qu'elles allaient trouver d'autres solutions (19).

De manière générale, Raphaëlle est dérangée par les enseignants et les patrons, soit tout le monde qui essaie de lui faire faire des choses dont elle n'a pas envie; c'est ce qu'elle aimait le moins de l'école (51...). Se lever tous les matins à 6h ou 7h, elle trouvait ça vraiment très difficile aussi; elle n'avait pas le choix de se coucher très tôt et elle avait l'impression de ne pas voir sa journée. En finissant l'école à 15h30, elle arrivait à la maison à 16h00 pour inévitablement faire des devoirs. Elle voyait ses amis vite vite une

heure avant d'aller se coucher pour se lever tôt le lendemain; elle avait l'impression de ne plus avoir de vie, elle ne pouvait plus rien faire. Cela lui pesait d'autant plus qu'elle avait déjà vécu sans toutes ces obligations (...51). Raphaëlle trouve d'ailleurs que ce n'est pas en allant à l'école que l'on se fait de vrais amis; ses amis de sixième année ne sont pas restés dans sa vie, sauf une (24, 29, 93). Il y a les récréations pour parler avec les gens, mais tout le reste du temps, on fait des travaux dans la classe; les élèves manquent de temps pour se faire des amis (24). Le copain de Raphaëlle dit qu'il a aimé l'école et cette dernière croit que puisqu'il n'avait pas le choix d'y aller, il s'encourageait à aimer ça parce que sinon ses années auraient été l'enfer; Raphaëlle n'est pas certaine qu'il soit possible de vraiment aimer l'école (110). Ils ont souvent parlé du type d'éducation qu'ils choisiraient pour leurs enfants, s'ils en ont un jour (111...). Son copain croit qu'il est possible qu'ils aiment l'école et Raphaëlle dit que s'ils aiment vraiment ça, peut-être, mais qu'elle n'enverrait pas ses enfants à l'école d'instinct. Selon elle, s'ils n'y vont pas, s'ils s'amusez plutôt à la maison et qu'ils ont des amis, ils n'aimeront pas l'école s'ils doivent y aller par la suite (...111).

#### L'attitude condescendante des adultes: sa mère, une exception

Raphaëlle a souvent ressenti que les adultes parlent aux enfants de 0 à 13-14 ans de façon condescendante, sans que ces derniers puissent comprendre pourquoi; cela la frustré vraiment (58). Que ce soit ses enseignants, son père et ceux de ses frères ou ses grands-parents, Raphaëlle croit que les adultes ont généralement tendance à regarder les enfants de très haut et à les rabaisser parce que, eux, sont des adultes (53, 54, 58, 62, 64). Seule sa mère était une exception; elle n'a jamais parlé à ses enfants comme s'ils étaient de petits cons (57, 59, 64). Raphaëlle a l'impression que sa mère interagit avec elle comme avec une personne de son âge, comme avec un être humain normal (57).

### Les évaluations: sources de stress et difficultés de concentration

Raphaëlle a des problèmes de concentration (56...). Quand elle se concentre sur quelque chose qui ne l'intéresse pas vraiment et que quelqu'un se mouche ou aiguise son crayon, elle est déconcentrée et perd totalement le fil; ça fait comme un *black-out* dans sa tête. Cela est pire quand elle ressent la pression de terminer rapidement, notamment lors des examens. Par exemple, durant son examen théorique de conduite automobile [la journée avant l'entretien], elle lisait les questions, mais celles-ci n'entraient pas dans sa tête; c'est comme s'il y avait un mur sur lequel les questions rebondissaient et Raphaëlle ne pouvait pas y répondre [le tout dit avec le sourire, une certaine légèreté par rapport à ses difficultés] (...56). Raphaëlle se souvient que lorsqu'elle était à l'école, elle ne voulait pas faire ses examens (51); elle était la dernière à finir parce qu'elle avait de la difficulté à se concentrer et quand elle voyait tout le monde terminer et l'attendre, c'était encore pire (56). Elle finissait par ne rien écrire sur sa feuille (56).

### Transition graduelle de l'école à la maison vers la non-scolarisation

Avant de faire du *unschooling*, Raphaëlle a fait de l'école à la maison (1, 105). Quand elle a quitté l'école, elle et sa mère étaient un peu nerveuses et inquiètes, parce qu'elles étaient devant l'inconnu; elles ne savaient pas comment faire et ce que ça allait donner (2, 108). Raphaëlle a donc commencé à suivre des cours par correspondance avec la Belgique (105...). De gros cartables arrivaient tous les mois et Raphaëlle devait renvoyer le tout pour que des Belges corrigent son travail et lui renvoient la correction; le contexte éducatif de Raphaëlle était légal (...105). La transition vers la non-scolarisation s'est faite graduellement (2, 6). Suite aux vacances d'été, la correspondance avec la Belgique a cessé et Raphaëlle et son frère Stéphane ont commencé à travailler dans des cahiers scolaires que sa mère achetait (3, 106). Au début, ils travaillaient toute la journée, puis seulement l'avant-midi, et après il y avait des matins où cela ne leur tentait pas et sa mère disait que ce n'était pas grave, qu'ils en

feraient plus le lendemain (106). La mère de Raphaëlle n'aimait pas voir ses enfants faire des choses qu'ils trouvaient ennuyantes chaque matin (5). En effet, Raphaëlle et ses frères n'aimaient pas qu'on leur impose de faire des mathématiques ou du français; ils préféraient en faire par eux-mêmes, quand ils en avaient envie (4). Éventuellement, ils ont utilisé les cahiers de façon intermittente, faisant plutôt des choses qu'ils aimaient (6). Dans l'auto, leur mère leur posait parfois des questions d'arithmétique (106). La non-scolarisation s'est installée comme cela (106). La mère de Raphaëlle s'est adaptée à cette situation naturellement, sur plusieurs années; elle a gardé des enfants et en garde encore parfois (107).

Selon Raphaëlle, la mentalité est différente entre les familles qui font du *homeschooling* et du *unschooling* (44...). Le *homeschooling*, c'est comme l'école, mais à la maison, alors la liberté n'est pas la même. Il faut se lever le matin, ouvrir son cartable, faire ce que les parents disent de faire et aller dîner à une heure précise. Le *unschooling*, c'est faire ce que l'on a envie de faire, vivre ce que l'on a envie de vivre, apprendre ce que l'on a envie d'apprendre. Aucun enseignant ni parent ne force un jeune à apprendre quelque chose (...44). Quand la famille de Raphaëlle explique sa façon de vivre l'éducation à des familles qui font l'école à la maison, elles trouvent que ce n'est pas normal (46).

#### Les interactions avec les autorités minimisées au maximum

Puisque Raphaëlle avait déjà été à l'école au primaire et son frère Stéphane aussi, en troisième année, ils ont dû passer des évaluations à quelques reprises, suite à leur retrait de l'école; Raphaëlle dit qu'elle et ses frères n'ont fait des évaluations que lorsque cela leur était imposé par la commission scolaire ou par leur père, dans le cas de Xavier (99, 104). Ainsi, Raphaëlle se souvient être allée dans un petit cubicule, avec des copies d'examens et avoir fait ça vite vite; elle ne se rappelle plus ce que cela avait donné (104).

Suite à un déménagement et à un changement de commission scolaire, la famille de Raphaëlle a reçu des menaces de signalement à la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ) si les enfants n'étaient pas inscrits dans une école (97). La mère de Raphaëlle ne répond plus aux lettres qui leur sont envoyées et elle a changé son numéro de téléphone pour être certaine qu'ils ne les retracent pas (97, 98, 100). Malgré les nombreuses menaces, la DPJ n'est jamais débarquée chez Raphaëlle et même si c'était le cas, elle croit qu'il ne peut pas leur arriver grand-chose, parce qu'ils ne sont pas bizarres et que leur maison n'est pas dégueulasse; Raphaëlle ne croit pas que la DPJ pourrait prendre les enfants de sa famille (98, 100). De manière générale, les déclarations à la DPJ peuvent aussi venir de voisins, de toute personne qui a peur que les *unschoolers* maltraitent leurs enfants, qu'ils n'aient pas d'éducation, qu'ils soient cloîtrés chez eux à ne voir personne (97, 101).

### Évolution de la perception de la non-scolarisation

Raphaëlle a l'impression qu'il y a de plus en plus de gens qui font du *unschooling* au Québec et que la réalité des *unschoolers* a changé en 10 ans (8, 109). Au début, quand elle et sa famille parlaient de leur éducation, les gens ne comprenaient vraiment pas de quoi il s'agissait, si c'était légal ou non, et plusieurs s'inquiétaient beaucoup pour elle (8, 30); ils croyaient qu'elle ne ferait rien de sa vie, qu'elle ne saurait pas compter et écrire, qu'elle aurait de la misère à parler et qu'elle n'aurait pas d'amis, surtout (30). En 2016 (et c'est en constante évolution), Raphaëlle trouve que les gens sont plus ouverts ; ils sont moins surpris parce que c'est plus fréquent (8, 22). Par exemple, les amis de Raphaëlle ne trouvent plus cela bizarre qu'elle ne soit pas allée à l'école et elle ne reçoit plus de commentaires dénigrants à ce propos; ils disent plutôt que « c'est l'*fun* » et surtout qu'elle est chanceuse de ne pas avoir à se lever à 6h tous les matins, de pouvoir rester en pyjama si elle le veut, de ne pas être dans une classe avec plein de monde et de ne pas être obligée de se concentrer sur son travail même si elle n'en a pas envie (22,36). Selon Raphaëlle, les gens pensent de plus en plus que c'est une bonne idée de faire de

la non-scolarisation (109...). Ils se rendent compte que c'est beaucoup plus logique, que ça n'a pas de sens d'être obligés d'aller à l'école et d'être forcés à faire plein de choses qu'on n'aime pas pendant plusieurs années (pour Raphaëlle, cela n'a pas de sens) (...109).

### La non-scolarisation et les apprentissages, concrètement

Concrètement, l'expérience de non-scolarisation de Raphaëlle post-sixième année est plus fraîche en sa mémoire (14). Elle se souvient qu'à cette époque s'est joint Xavier, son frère benjamin (20...). Il y avait des affiches de multiplications et de français dans la maison et ils pouvaient les regarder. Parfois, en mangeant, leur mère leur posait des questions : « Deux fois deux ça fait quoi? », et puis ils répondaient juste comme cela. Ils ne suivaient plus de cahiers (...20). Pour Raphaëlle, la non-scolarisation, c'est vivre, c'est faire ce que l'on fait tous les jours: cuisiner, se baigner, faire le jardin, faire des commissions, etc. (37...). Si Raphaëlle avait envie de passer une heure à l'ordinateur, elle pouvait le faire. Sa mère ne l'en privait pas, parce qu'elle savait qu'elle n'allait pas y passer toute sa journée (...37). En termes d'activités, Raphaëlle dit avoir tout essayé: la danse folklorique africaine, la claquette, le baladi, l'équitation, le patin, le chant, la guitare, le violon, la poterie; après une année, elle essayait autre chose (10, 65). Son frère a fait différents sports, dont le hockey et le baseball (10). Quand Raphaëlle et ses frères ont des intérêts, ils les explorent (67...). Par exemple, elle a eu envie d'apprendre la guitare, alors elle et sa mère ont trouvé un professeur et puis son grand-père avait une guitare, alors elle a commencé avec la sienne. Elle a essayé, elle a aimé ça, puis sa famille lui a acheté une guitare. Ce n'est pas plus compliqué que ça. (...67). En ce moment, Raphaëlle aimerait vraiment essayer de faire du cirque, du rideau (66...). Des amis de sa mère ont un gym et ils en font. Chez Raphaëlle, deux rideaux ont été installés au plafond, et elle et ses frères peuvent s'y pendre; la famille est allée dans une quincaillerie, puis ils ont fait des trous au plafond et ils ont accroché des écharpes de portage de bébé (...66). Raphaëlle aimerait aussi essayer de jouer du violoncelle, mais

l'instrument et les cours coûtent très cher, alors elle va essayer d'en louer un pour commencer (68). Elle fait présentement de la photographie et elle aime cela (73...). Elle et son copain pensent partir en voyage prochainement, faire du WorkAway; il s'agit d'une application qui permet de communiquer pendant un certain temps avec une famille africaine par exemple, et éventuellement de partir les rejoindre pour échanger quatre ou cinq heures de travail quotidien pour le gîte et les repas (73).

Selon Raphaëlle, il n'est pas vrai qu'un jeune qui ne va pas à l'école ne saura pas compter ou écrire; elle sait très bien écrire (31). Son frère, par exemple, a appris à lire et écrire en observant le nom des candidats sur les affiches électorales; c'est ce qui attirait son attention (33). Un exemple d'apprentissage mathématique est le moment où Raphaëlle est allée travailler dans une épicerie (32). Malgré ses difficultés, elle a appris à remettre l'argent; elle n'a pas eu le choix, et avec le temps, c'est devenu un automatisme (32). L'algèbre n'est pas sa force, mais si elle devait s'en servir, elle croit qu'elle en viendrait à l'apprendre (31). Un autre exemple d'apprentissage provient du frère de Raphaëlle, qui a appris l'anglais en parlant avec ses compagnons de jeux vidéo en ligne (34). Quand il ne comprenait pas les mots, il les traduisait avec Google Traduction et il est maintenant bilingue (34). Raphaëlle trouve qu'on apprend mieux lorsqu'on n'a pas le choix de réaliser un apprentissage pour atteindre un objectif personnel, plutôt que quand on est forcé à apprendre quelque chose sans savoir à quoi cela va servir (35).

#### Apprendre seule, et avec d'autres

Raphaëlle a suivi à peine un an de cours de guitare pour apprendre comment placer ses doigts, puis elle a continué par elle-même, en trouvant des partitions sur Internet (25, 69). Si elle n'avait pas eu les moyens de suivre de cours et qu'elle avait vraiment eu envie de jouer de la guitare, elle aurait trouvé une façon de l'apprendre quand même (69, 70). Les différentes activités que Raphaëlle a faites ne sont pas nécessairement

associées à des cours (70). Cela dit, elle se considère un petit peu paresseuse, alors lorsqu'il s'agit de patinage artistique ou de piano, elle trouve un peu compliqué de chercher des vidéos YouTube et d'essayer de comprendre seule ce qu'une personne essaie de dire (69, 70). Ainsi, la plupart du temps, Raphaëlle préfère réaliser des apprentissages avec d'autres personnes; selon elle, quand on est plusieurs, on apprend mieux (71...). Elle tient toutefois à préciser qu'il ne s'agit pas pour autant d'être dans un grand groupe-classe, il s'agit plutôt de favoriser le dialogue et l'entraide entre humains; si elle ne sait pas comment faire quelque chose et qu'elle connaît quelqu'un qui le sait, elle va lui demander de le lui montrer. Ainsi, des amis l'ont aidée à apprendre à coudre, à jouer de la guitare, à faire des bracelets, etc. (70, ...71).

### Faire face à l'ennui

Il y a eu des périodes où Raphaëlle s'est ennuyée, surtout quand elle était plus jeune (38, 49). Elle se plaignait parfois de ne pas savoir quoi faire parce que tout le monde était à l'école, mais sa mère et ses frères étaient avec elle et ils pouvaient sortir dehors, faire une activité, se changer les idées (38). Elle ne croit pas que l'ennui qu'elle vivait était uniquement causé par le fait qu'elle soit à la maison; elle pense que tous les enfants, un jour ou l'autre, s'ennuient, trouvent qu'ils n'ont pas d'amis et ne savent pas quoi faire (49...). D'après Raphaëlle, il est certain que le fait de ne pas être dans une classe avec plein de jeunes pouvait faire en sorte qu'elle et ses frères se sentent un peu plus seuls, mais selon elle, il n'est pas mieux d'être avec beaucoup de monde pour se faire imposer des tâches dont on n'a pas envie; elle préférait être à la maison et attendre que les amis arrivent à 16h00. Raphaëlle pense que quand on est jeune, on ne sait pas trop ce que l'on veut; on voudrait toujours jouer et avoir du plaisir, mais ça ne peut pas être toujours le cas et il n'y a pas toujours d'amis. Elle ne pense pas qu'il soit anormal de s'ennuyer (...49). Désormais, il lui arrive moins souvent de ne pas savoir quoi faire, de s'ennuyer et de souffrir d'un manque d'amis (41). Par contre, cela arrive à son frère, et sa mère trouve des solutions (41).

Le besoin d'amis, notamment *unschoolers*

Quand Raphaëlle a commencé à être éduquée en dehors de l'école, il y avait peu de gens autour de sa famille durant la journée (7); ils ne connaissaient pas beaucoup d'autres personnes qui n'allaient pas à l'école (40). Elle et ses frères ont toujours eu des amis, mais au départ, ceux-ci étaient du voisinage ou des enfants des amies de sa mère (12, 25, 27, 28, 29); sa maternelle et sa première année lui avaient aussi apporté des gens (27). Raphaëlle habitait dans un cul-de-sac, au milieu duquel se trouvait un terre-plein avec piscine et terrain de tennis; elle y était toujours avec ses frères et leurs amis les rejoignaient à 16h00, quand l'école était terminée (39, 40). Selon Raphaëlle, ce n'est pas parce qu'on ne va pas à l'école qu'on n'a pas d'amis (12).

Aujourd'hui, la famille de Raphaëlle est entourée de plusieurs personnes qui vivent une éducation hors école; ses frères peuvent toujours appeler des amis (41). Il y a toujours beaucoup de monde dans la maison de Raphaëlle, ce qu'elle trouve plaisant: le chum de sa mère, son chum, les amis de sa mère, de ses frères et les siens (7, 40, 41, 42). Leurs amis *unschoolers* se regroupent souvent chez l'un ou chez l'autre pour faire des activités: cuisiner des plats pour la semaine, faire de la peinture, etc. (42, 48). Selon Raphaëlle, les gens qui font du *unschooling* veulent s'entourer de personnes qui font la même chose qu'eux et qui ont la même mentalité, parce qu'ils sont tout de même à part des autres dans leur façon de vivre; le groupe d'*unschoolers* leur permet d'avoir un sentiment d'appartenance, de ne pas se sentir isolés, de partager des ressources, de s'inspirer et de se soutenir lorsqu'il y a des embûches (43, 44, 45, 92, 95, 96, 108). Avant, le groupe d'amis *unschoolers* de la famille de Raphaëlle se rencontrait tous les mardis dans une grosse ferme, où il y avait plusieurs animaux, une cuisine et un grand espace fenêtré (45, 47..., 48). Chaque semaine, une famille organisait une activité comme de la pâte à modeler ou des expériences scientifiques, par exemple. Une fois, la famille de Raphaëlle a organisé un concert de Noël: ils avaient invité tout le monde à apporter un petit instrument, ils avaient fait imprimer des partitions de chansons de Noël,

ils jouaient de la guitare branchée sur des haut-parleurs et les autres chantaient (...47). Raphaëlle tient à spécifier qu'il ne s'agit aucunement d'une secte de personnes bizarres; elle et sa mère ont aussi des amis qui vont à l'école et qui travaillent (96). En fait, le cercle d'amis *unschoolers* de sa famille est constitué d'enfants plus jeunes qu'elle, de l'âge de ses frères, mais Raphaëlle s'entend très bien avec les mères du groupe, soit les amies de sa mère (21).

Raphaëlle ne connaît pas beaucoup de personnes de son âge qui ont fait du *unschooling* (21); ses amis sont allés et vont pour la plupart à l'école, mais ils respectent ce qu'elle fait et vice versa (93). Elle est avec son copain depuis trois ans; il lui a aussi amené des amis et puis il y a sa belle-sœur, les amis de sa belle-sœur, etc. (23, 25). Raphaëlle croit que socialement, le fait de ne pas aller à l'école peut être plus difficile plus jeune, mais qu'à son âge, il est très facile d'avoir des amis (26).

#### Création d'un centre d'apprentissage autodirigé pour enfants

La mère de Raphaëlle s'implique dans un groupe qui tente de mettre sur pied un centre éducatif, où il y aura plusieurs locaux avec différentes activités: des ordinateurs, de la musique, de la peinture, des animaux, etc. (112...). Les enfants pourront y faire ce qu'ils veulent: jouer de la musique, jouer à l'ordinateur, manger s'ils ont faim, etc. Raphaëlle pense que c'est ça la vie; pour elle, l'école n'est pas vraiment la vie. La mère de Raphaëlle s'implique dans ce projet parce qu'elle trouve important qu'il y ait plusieurs d'enfants qui aient accès à ce type d'éducation, pour être mieux. Si un tel centre avait existé lorsque Raphaëlle était plus jeune, elle y serait allée et elle croit qu'elle aurait aimé ça (ou pas, et elle et sa mère auraient trouvé d'autres options) (...112).

### Travailler, c'est difficile

Raphaëlle a travaillé dans une épicerie, puis elle a été serveuse dans trois restaurants et bientôt dans un quatrième (77). Récemment, elle travaillait dans un café-bistro près de chez elle et elle avait une amie qui travaillait là aussi (75...). Cette dernière ouvre prochainement un restaurant à son compte et cela a entraîné des tensions avec le patron de Raphaëlle, qui lui a dit que s'il elle était amie avec la future propriétaire, il préférerait qu'elle ne travaille plus à son bistro. Raphaëlle est donc partie et elle commencera bientôt à travailler au restaurant végétarien de son amie (...75); elle veut travailler un petit bout de temps pour économiser de l'argent avant de partir en voyage avec son copain (74). Raphaëlle trouve que le travail de serveuse est très exigeant et qu'il amène beaucoup de pression, parce qu'il n'y a pas seulement le patron, mais aussi la clientèle qui s'attend à avoir un bon service; si elle fait une erreur, elle se le fait dire (78). Cela dit, après être entrée dans le monde de la restauration et avoir connu l'adrénaline que cela procure, elle n'a plus voulu en ressortir; elle s'ennuierait à travailler dans une boutique de vêtements (78). Selon elle, la vie a fait en sorte de l'amener au restaurant de son amie (80). Il est très rare que Raphaëlle aille porter son curriculum vitae pour trouver un emploi; il lui arrive toujours des situations qui font que quelqu'un lui en propose un (80).

Pour Raphaëlle, travailler, c'est difficile (79, 81). Elle a une scoliose et si elle travaille de longues heures debout ou assise, son dos engourdit et lui fait très mal; elle ne peut donc pas travailler plus de quinze heures par semaine (79). Aussi, elle a de la difficulté avec le fait d'être contrôlée et surveillée, de ne pas avoir le choix de faire quelque chose et de devoir le faire selon les indications de son superviseur (78). De manière générale, quand elle travaille, elle a l'impression de perdre du temps de sa vie à servir des gens (81...). Elle sait qu'il faut qu'elle ait de l'argent pour vivre et si elle veut partir en voyage, il faut qu'elle économise. Mais quand elle est en train de travailler, elle se demande pourquoi elle le fait, ce qu'elle fait là. Raphaëlle croit que son expérience de

la non-scolarisation peut avoir un lien avec cette impression, parce que quand elle est chez elle, si elle a envie de faire quelque chose, elle le fait, et quand elle travaille, elle n'a pas d'autre choix que de rester au travail et de travailler (...81). Éventuellement, Raphaëlle veut trouver un métier à son compte; elle ne serait pas capable de travailler toute sa vie pour un patron (81, 82).

#### L'accompagnement à la naissance: formations prochaine et éventuelle

Raphaëlle veut devenir sage-femme depuis qu'elle a assisté sa mère lors de l'accouchement de son petit frère (89...). Sa mère voulait accoucher à la maison, mais elle faisait de la haute pression alors son médecin lui a dit que c'était trop dangereux. Raphaëlle a été avec elle à partir du moment où elle s'est réveillée le matin, jusqu'au soir, quand son frère Xavier est né; c'est elle qui a coupé le cordon, elle a tout fait et cela lui a vraiment donné le goût de devenir accompagnante ou sage-femme (...89). Raphaëlle et sa mère croient qu'une femme n'a pas besoin d'une équipe de médecins et de piqûres pour donner naissance, que c'est naturel (91). Selon elles, n'importe quelle femme est capable d'accoucher dans son lit et s'il y a des complications, il y a toujours un hôpital proche; si la mère de Raphaëlle devait avoir un autre enfant, il est certain qu'elle accoucherait chez elle (91).

Raphaëlle commence donc une formation d'accompagnement à la naissance (83). C'est un travail qu'il est possible de faire à son compte, comme elle le souhaite (83). En fait, elle voudrait être sage-femme, mais cela demande beaucoup d'études collégiales et universitaires, parce que cela implique une formation médicale supplémentaire (90). Raphaëlle ne peut pas atteindre cet objectif aussi facilement qu'une fille qui a son diplôme d'études secondaires; elle ne peut pas simplement entrer au cégep puis à l'université, car il lui manque trop de cours et de notions (83). Selon elle, faire son cours d'accompagnement à la naissance l'aidera à entrer à l'université à 21 ans, si c'est toujours ce qu'elle souhaite (83). La formation qu'elle débute est d'une durée de dix

jours, de 9h00 à 12h00, offerte sur deux semaines, en ligne, avec un professeur (84...). Elle doit par la suite réaliser un stage de 45 heures pour compléter sa formation et recevoir son diplôme d'accompagnante à la naissance. Cela lui donnera des crédits pour faire d'autres formations par la suite, si elle le souhaite, notamment en naturopathie ou éventuellement pour devenir sage-femme (...84). Raphaëlle ne sait pas si l'institution où elle suivra sa formation d'accompagnement à la naissance est privée ou publique; elle ne s'y connaît pas (85).

Comme adulte ayant vécu la non-scolarisation, si Raphaëlle voulait poursuivre des études, il faudrait qu'elle aille à l'école aux adultes pour obtenir son diplôme de secondaire 5 (86...). Son niveau dans les différentes matières serait alors évalué et puis elle ferait les cahiers lui permettant de compléter les cours nécessaires pour l'obtention de son diplôme, à son rythme. Elle est obligée d'avoir un diplôme d'études secondaires pour aller au cégep, mais elle a la possibilité d'entrer directement à l'université à 21 ans (...86). Pour Raphaëlle, l'université, c'est gros; cela représente beaucoup de devoirs (87...). Sa belle-sœur étudie à l'université et elle est toujours dans ses livres. Raphaëlle croit qu'elle aurait un peu de difficulté à étudier autant (...87). Elle peut envisager de suivre un jour une formation universitaire pour devenir sage-femme, mais en ce moment, elle ne se sent vraiment pas prête (88). D'abord, une formation universitaire coûte cher et elle n'a pas encore recommencé à travailler. Puis elle veut faire son cours d'accompagnante avant, ce qui lui donnera de l'expérience et la rassurera relativement à l'université (88).

### La non-scolarisation et un certain bonheur

Il est difficile pour Raphaëlle, de savoir comment la non-scolarisation colore sa vie adulte, parce que pour elle, c'est son quotidien, et elle n'a pas l'impression d'être passée d'une chose à une autre (72). Elle croit qu'elle est simplement libre de faire ce qu'elle a envie de faire, quand elle a envie de le faire (72). Raphaëlle pense que quand on est

libre, c'est-à-dire que l'on fait ce que l'on aime, on est heureux, et donc que l'on doit faire ce que l'on aime (113...). Elle se considère heureuse et elle croit que la non-scolarisation en général est liée à un certain bonheur; elle a l'impression d'être plus heureuse que ses amis qui vont à l'école. Par exemple, en fin d'année scolaire [moment où a eu lieu l'entretien], chaque fois qu'elle parle à ses amis, qu'elle leur demande comment ils vont, le seul truc qu'ils lui répondent c'est: « j'ai tous les examens, c'est difficile, je suis fatigué, j'ai l'impression que je n'y arriverai pas, ça me décourage. » Raphaëlle ne comprend pas pourquoi « c'est aussi important de se faire chier comme ça dans la vie »; elle n'a pas ce stress. À la fin de l'année, tout le monde est super stressé par les examens parce qu'ils veulent leur diplôme, alors ça paraît plus, mais en général, c'est ce que Raphaëlle ressent (...113).

## 4.2. Compte rendu du témoignage de Frédéric

*Participant* : Frédéric

*Sexe* : masculin

*Âge au moment de l'entretien* : 19 ans

*A vécu la non-scolarisation* : de 13 à 16 ans

*Durée de l'entretien* : 2h09

### Frédéric (et sa famille), une brève mise en contexte

Bien que présent, le père de Frédéric l'était moins que sa mère au cours de son expérience de non-scolarisation, puisque pour son travail dans le domaine des transports sur longue distance, il devait fréquemment partir plusieurs jours d'affilée (20...). Cela dit, Frédéric dit beaucoup tenir de son père; ce n'est pas quelqu'un de très extraverti, comme lui, au contraire de sa mère. C'est une personne qui aime beaucoup travailler le bois et fabriquer des objets lui-même (...20). La mère de Frédéric était physiquement plus présente que son père, mais elle devait s'occuper de nombreuses tâches domestiques et diviser son attention entre ses nombreux enfants, cinq garçons et une fille, dont Frédéric est l'ainé (23, 30, 172). Quand Frédéric est né, sa mère terminait ses études universitaires et elle n'a jamais vraiment travaillé en dehors de la maison depuis; avec ses six enfants, elle a un travail à temps plein (172). Entre Frédéric et sa plus jeune sœur, il y a plus d'une dizaine d'années de différence (37...). Il y a aussi des jumeaux dans la fratrie, Jonathan et Robert. Avant, Jonathan était souvent considéré comme dans le groupe des petits, mais ces temps-ci, il est plus avec Frédéric et son frère cadet Jeff; parfois, ils vont manger des poutines les trois ensemble en vélo. Robert, le frère jumeau de Jonathan, a une paralysie cérébrale; il a l'âge mental d'un enfant beaucoup plus jeune que son âge, soit un âge similaire à leur autre frère, Louis (...37).

Frédéric passait la majorité de son temps chez lui; il n'y a pas vraiment eu d'autres lieux très présents dans son éducation (31). Les parents de Frédéric ont fait construire la

maison dans laquelle il a habité au cours des six dernières années (99). Ses grands-parents y habitent également, donc ils étaient dix dans la maison (99). Frédéric a trouvé la cohabitation intergénérationnelle agréable (103). Parfois, quand ses parents devaient s'absenter pour une courte période de temps, sa grand-mère pouvait veiller sur ses frères et sœurs (103). Dans la maison, ils ont vraiment tout ce qu'il leur faut pour faire des projets en général (101). Dans le sous-sol, il y a ce qu'ils appellent l'« atelier des gars », où se trouvent les outils de son père et de son grand-père; ils ont pas mal tout ce qu'il faut pour fabriquer ce qu'ils veulent (99). Et puis il y a « l'atelier des filles », soit un gigantesque atelier de couture (99). Presque tous les enfants de la famille de Frédéric ont leur propre ordinateur; ils peuvent jouer ensemble en même temps sur le réseau (102). Il y a un ordinateur familial, mais Frédéric a créé un précédent en recevant un ordinateur portable à sa fête de douze ans, parce qu'il monopolisait l'ordinateur familial pour ses projets (102).

#### Quitter l'école: une décision maternelle

Frédéric est allé à l'école uniquement en maternelle (40). Il n'a pas de mauvais souvenirs de cette année, outre le fait qu'il préférerait rester chez lui à faire des bricolages que d'aller à l'école pour apprendre à écrire son nom (44). Il n'aimait pas tellement la rigidité de l'école (40). En éducation, Frédéric préfère avoir carte blanche relativement à ce qu'il veut apprendre et faire ce qu'il veut; cela se serait manifesté dès la maternelle (42). Cela dit, selon Frédéric, l'idée de faire l'école à la maison trottait déjà dans la tête de sa mère (46...). Lorsqu'il avait 5 ou 6 ans, elle le lui a proposé et il a accepté. Frédéric n'avait pas de problème à l'école, il n'était pas détesté de ses camarades et vice versa. Il ne sait pas vraiment pourquoi il a commencé l'école à la maison, il dit ne pas y avoir tellement réfléchi à l'époque; c'était plus l'idée de sa mère (...46).

Le père de Frédéric, sans être proécole, a un côté scientifique qui l'amène à aimer voir des données empiriques; il était moins chaud à l'idée de l'éducation à domicile au début,

mais il semble avoir l'acceptée aujourd'hui (52). La grand-mère maternelle de Frédéric n'était pas d'accord du tout avec cette option éducative (160...). Vers ses sept ans, quand Frédéric passait du temps avec elle, elle disait des choses comme : « il faut que tu ailles à l'école, sinon tu vas finir pompiste. » En rentrant à la maison, Frédéric pleurait dans les bras de sa mère en disant qu'il ne voulait pas devenir pompiste. Sa mère et sa grand-mère se chicanaient souvent. Aujourd'hui leur relation s'est améliorée (...160).

### L'école à la maison, avec plus ou moins de convictions

Frédéric associe la transition entre l'école à la maison et la non-scolarisation à l'âge de 13 ans, moment où sa mère a abaissé son niveau de discipline (36). Cela dit, dès le départ, l'éducation extrascolaire de Frédéric était relativement libre; il travaillait dans les cahiers scolaires quelques heures le matin, puis faisait ce qu'il voulait (47, 49). Il y a eu une époque où il devait compléter un certain nombre de pages quotidiennement, mais cette contrainte n'a pas tenu très longtemps, parce que c'était un peu l'enfer à appliquer pour sa mère, le niveau de difficulté des pages étant très variable; selon lui, sa mère était aussi perdue qu'eux dans cette situation, n'ayant pas étudié pour s'occuper de leur éducation à domicile (47, 72, 74). Frédéric ne se souvient plus à quel point ils suivaient le rythme du programme (150). Il dit que leur père avait tendance à être un peu plus strict relativement au travail à faire dans les cahiers, mais il était rarement seul à la maison avec les enfants et quand ses deux parents étaient présents, c'était plus sa mère qui s'en occupait (74). Par contre, pour les questions mathématiques, c'était davantage leur père qui pouvait les aider (73).

Frédéric connaît des gens qui sont vraiment *homeschooled*, qui ont un pupitre à la maison, qui s'assoient de telle heure à telle heure pour faire de l'école et qui suivent un programme; cela n'a jamais vraiment été le cas dans sa famille (47, 54).

### L'inscription ou non à la commission scolaire

En sortant de l'école, Frédéric était d'emblée inscrit à la commission scolaire, alors il devait présenter un portfolio chaque année (48, 51, 53). C'était sa mère qui s'en occupait, mais il était là quand elle le présentait (151). Ses portfolios étaient généralement constitués de dessins et plus tard, ils incluaient les fusées que Frédéric modélisait en 3D sur l'ordinateur (151). Ce dernier a passé un seul examen, en sixième année, qu'il a réussi haut la main (48, 53). Lorsqu'il avait 13 ans, Frédéric et sa famille ont déménagé sur le territoire d'une autre commission scolaire (50...). Normalement, il aurait fallu que lui et sa fratrie soient déclarés de nouveau, mais il n'est pas agréable d'être traqués et la dame responsable de l'école à la maison dans cette nouvelle commission scolaire n'avait pas la réputation d'être très agréable, alors ils ne l'ont pas fait. Très peu de parents inscrivent leurs enfants éduqués à domicile dans cette commission scolaire; c'est très variable d'une commission à l'autre (...50).

### Vie sociale : l'importance du groupe de soutien

Dans le contexte d'éducation à domicile, des personnes de tous les âges sont ensemble, quoiqu'en général, il y ait certains groupes qui se créent (35). Par exemple, Frédéric se tenait surtout avec des enfants nés la même année que son frère Jeff, soit deux ans plus jeunes que lui; il n'y avait pas beaucoup d'enfants de l'âge de Frédéric dans son entourage (35, 67). Ce sont encore tous de bons amis de Frédéric aujourd'hui; ils étaient présents à son anniversaire, la semaine précédant l'entretien, où ils ont tenté de transformer des cannettes en lingots d'aluminium, via leur four fabriqué maison (35, 84). La plupart de ses amis sont allés au secondaire, en fait, Frédéric est le seul qui n'y soit pas allé, mais ils se voient encore très souvent (35, 85). Frédéric considère que ses amis ont été assez stables depuis son enfance (33); il en a connu certains dans les scouts, d'autres sont liés à des projets ou des intérêts communs, mais il a rencontré la plupart lorsqu'il avait 6-7-8 ans via le groupe de soutien auquel sa famille participe (81, 98). Il

s'agit de plusieurs familles qui font l'école à la maison et qui se réunissent une fois ou deux par semaine pour que les enfants jouent ensemble (32). La famille de Frédéric a déménagé dans la ville où ses parents habitent toujours, parce que la plupart des familles de leur groupe de soutien y habitaient; il n'y avait pas beaucoup de personnes qui faisaient de l'éducation à domicile où ils vivaient précédemment (82).

Frédéric a participé à trois reprises au *Unschoolers' Waterpark Gatering* (UWG), au Kalahari Resort, à Sandusky, en Ohio; cela fait partie des plus belles semaines de sa vie, avec les camps scouts, soit des semaines entre jeunes (122, 149, 152..., 153). Il s'agit d'un évènement annuel se déroulant dans le plus gros parc aquatique intérieur des États-Unis; toutes les salles sont louées par le comité organisateur du UWG, pour des conférences sur le *unschooling*. Il apprécie beaucoup les personnes qui y vont; elles ont une philosophie semblable à la sienne et la même maturité. La plupart des familles qui y vont sont étasuniennes ou anglo-ontariennes, mais il a aussi croisé une famille francophone du Québec et une autre franco-ontarienne (...152). La première année, Frédéric ne parlait pratiquement pas anglais, mais il a quand même passé la semaine avec de jeunes *unschoolers* anglophones, avec qui il a gardé contact, notamment en clavardant sur Internet; il passait beaucoup de temps sur Google Translate pour traduire ce qu'ils disaient (149...). Il a appris mot par mot et à un moment donné, il était capable d'écrire des phrases complètes, puis il parlait en anglais. Pour apprendre cette langue, Frédéric a aussi regardé énormément de séries anglophones, sous-titrées en anglais; c'est le conseil numéro un qu'il donnerait à quiconque veut apprendre l'anglais (...149). Frédéric est retourné en Ohio pour la fête surprise d'une de ses amies rencontrées au UWG (162).

Frédéric habite dans la région métropolitaine depuis l'automne 2015 et il n'y connaît pas beaucoup de monde; essentiellement sa tante, son oncle et sa cousine (78, 113). Ses amis sont davantage dans la région où habitent ses parents (79, 83).

### Impressions liées à la non-scolarisation

Frédéric dit que son expérience de la non-scolarisation, de 13 à 17 ans, était bien; c'était très libre (1, 5). Il ne peut pas vraiment comparer avec autre chose, mais il a aimé ça (1). Selon lui, il n'y a pas vraiment d'éducation liée à la non-scolarisation; il n'y a pas de programme, pas de chemin à suivre, bref, il n'y a rien (6). Frédéric était libre de faire ce qu'il voulait de son temps, de décider ce qu'il apprenait; il pouvait travailler jusqu'à quatre heures du matin sur les projets auxquels il se consacrait s'il le voulait (2). Cela dit, Frédéric considère avoir vécu davantage de solitude que les jeunes scolarisés, ce qui n'était pas facile, notamment lorsque personne autour de lui ne partageait ses intérêts (93, 95).

Frédéric trouve que la plupart des réactions des gens relativement à la non-scolarisation étaient positives; la plupart voulaient savoir en quoi cela consiste et très peu de gens lui demandaient: « est-ce que c'est légal? » (159). Au besoin, il répondait que ce l'est, que les gens de l'Association québécoise pour l'éducation à domicile (AQED) peuvent citer les lois qui le prouvent; c'est une question d'interprétation (154). D'ailleurs, chaque année, Frédéric et sa famille sont allés au symposium de l'AQED, où il a fait du bénévolat (86).

### Un autodidacte

Frédéric se qualifie de grand autodidacte; pour lui, cela signifie apprendre en cherchant soi-même, selon sa propre curiosité, pas nécessairement sans professeur (14, 24, 64). Il est heureux d'être né à notre époque, où le savoir est accessible de partout (14, 25). Internet et la bibliothèque sont les ressources vers lesquelles il se tournait quand il voulait apprendre quelque chose; il dévorait des livres documentaires et parfois de la science-fiction (14, 24, 28, 90). En général, Frédéric était seul pendant un bout de temps quand il avait un nouvel intérêt, puis il essayait de trouver d'autres personnes qui avaient

la même passion que lui ou qui étaient des experts du domaine; la mère de Frédéric a un très grand cercle social, donc elle pouvait souvent le mettre en contact avec quelqu'un qui pouvait l'aider (24, 66, 91, 92, 97). Par exemple, il est allé visiter un studio d'animation 3D et a pu discuter avec un animateur pendant près d'une heure (91). Les pères de certains des amis de Frédéric ont aussi contribué à ses projets, notamment un électricien, et un autre qui étudiait en robotique; ils ont pu l'aider à valider et à approfondir certains apprentissages (89, 91, 107).

### Apprendre à lire et écrire à 9 ans

Frédéric a appris à lire et à écrire vers l'âge de 9 ans (45, 148). Il y avait beaucoup de livres chez lui, pour la plupart des livres de géographie; Frédéric aimait beaucoup les cartes, savoir où était telle ville (148). Frédéric dit avoir une mémoire très visuelle (27); sa mère lui lisait des livres et il était capable de se souvenir ce que chaque paragraphe contenait, alors parfois, lorsqu'il n'était pas certain d'une information, il demandait à sa mère de lui lire une page en particulier (45). La transition a été vraiment douce entre le moment où il ne savait pas lire et le moment où il le savait; il a soudainement pu lire des mots (148...). Il se souvient avoir été en voiture sur l'autoroute et s'être rendu compte qu'il pouvait lire ce qui était écrit sur les panneaux. Au début, il ne pouvait pas lire des phrases complètes; sa mère essayait de lui faire lire des mots et puis à un moment ça a débloqué (...148)

### Grandir avec Internet

Frédéric a grandi avec Internet; il l'a vu évoluer et s'en est toujours servi comme d'un outil (26..., 28). Wikipédia était son ami; par exemple, quand il s'intéressait aux Mayas, il cherchait des tables de correspondance de glyphes. Lors de sa phase « exploration spatiale », il consultait aussi un très bon site web qui regroupait des articles concernant les fusées et les données techniques. En général, Frédéric essayait de trouver des sites

qui contenaient le plus d'informations possible sur le sujet qui l'intéressait, plutôt que des articles isolés, et puis il lisait tout (...26). Lorsqu'il a commencé à s'intéresser à la programmation, il a trouvé des sites, des tutoriels et des cours en ligne; c'est comme cela qu'il a appris la plupart des choses qu'il sait aujourd'hui (97). Maintenant qu'il travaille comme programmeur, Frédéric ne peut pas vraiment se passer de Google (26). Il dit être devenu assez bon pour indexer, c'est-à-dire retrouver l'information dont il a besoin (27). Par exemple, il sait qu'il y a un lien qui mène vers telle équation dans telle page Wikipédia ou quoi écrire dans Google, au mot près, pour avoir accès aux mêmes pages (27).

Frédéric aime beaucoup les ordinateurs depuis qu'il est petit, mais il ne joue pas beaucoup aux jeux vidéo, parce qu'il trouve cela improductif (28...). Il lui arrive parfois de jouer en ligne en mode multijoueurs avec des amis. Quand il était petit, il jouait aussi à des jeux de stratégies en temps réel; c'était l'époque où il aimait beaucoup l'histoire militaire en général (...28).

#### Damien, son mentor

Le groupe de soutien de la famille de Frédéric a organisé une « expo-passion » lorsqu'il commençait à explorer la programmation, vers 14 -15 ans (111). Il a donc présenté ce qu'il avait programmé et Damien, un père présent à l'exposition, a vu ses projets et ils en ont discuté (65, 97, 111). Environ un an ou deux après, Damien lui a proposé un emploi d'été à temps partiel, qui s'est finalement transformé en l'emploi à temps plein que Frédéric a présentement; Damien est devenu son mentor (65, 69, 97, 111). Selon Frédéric, la différence entre un mentor et un professeur est le type de relation, qui est plus personnelle que hiérarchique (66, 68). Encore aujourd'hui, ils se parlent fréquemment, notamment de ce qui se passe dans la compagnie dans laquelle Frédéric travaille grâce à lui; ils ont beaucoup d'intérêts en commun et c'est agréable (69). Parfois, Frédéric lui demande conseil (69, 116).

### Les intérêts « instables » de Frédéric

Quand il avait 9 ans, Frédéric s'intéressait beaucoup à la civilisation maya, un peu avant c'était l'histoire militaire liée à la Deuxième Guerre mondiale (18...). Par la suite est venue l'exploration spatiale; à l'âge de 13 ans, lui et sa famille sont allés au Cap Canaveral pour voir un lancement de fusée. De retour à la maison, il s'est amusé à entrer tous les paramètres d'une fusée (masse à vide, quantité de carburant, quantité de carburant brûlée par seconde, gravité, etc.) dans un classeur Excel. Chaque rangée était associée à une seconde après le lancement et les colonnes à l'altitude, la vitesse, l'accélération, la quantité de carburant, etc. Il a entré les données de fusées qui existaient déjà, comme la navette spatiale, et les mathématiques fonctionnaient, alors il trouvait ça *cool*. Ensuite, il s'est intéressé davantage aux voitures, mais c'est toujours le côté technique, la mécanique, la science derrière les choses qu'il aimait comprendre (7, ...18); il voulait fabriquer une voiture électrique avec son voisin (96). Vers 15-16 ans, il a réalisé un film avec un ami pendant deux ans et son plaisir était vraiment de comprendre le savoir technique lié à la caméra: le *shuttle speed*, l'exposition, l'ouverture de l'objectif, etc. (7, 80, 18).

Aussi, à partir de 13 ans et jusqu'à maintenant, Frédéric s'est beaucoup intéressé à l'informatique (7, 18...). La programmation est devenue simple pour lui; quand il veut automatiser quelque chose, il le fait. Cela l'a beaucoup aidé dans d'autres projets, notamment en cinéma, puisqu'il s'est programmé un outil pour convertir les fichiers vidéo dans les bons formats automatiquement. Vers l'âge de 15 ans, il s'est aussi intéressé à la modélisation en 3D; à l'époque, il voulait travailler pour Pixar. Ensuite, il voulait davantage réaliser des effets visuels en ajoutant des éléments à de vraies images de films. Puis, il a voulu devenir programmeur au niveau professionnel et il a maintenant un emploi dans le domaine. Cela dit, en ce moment, il a plus envie de travailler avec les lois de la physique, son intérêt pour l'aérospatial revenant à la charge (...18).

Frédéric dit avoir toujours été instable relativement à ses intérêts (18). Son intérêt change, il est dynamique, et parfois, il perçoit cela comme de l'instabilité; il ne sait pas trop prévoir le futur (62...). À d'autres moments, il trouve rassurant de se dire: « ok, je vais m'en aller en ingénierie et puis ça va être ça », mais il sait qu'il est possible qu'il change d'avis et cela le stresse un peu. En général, la direction de l'intérêt de Frédéric change quand il découvre quelque chose qui lui semble *cool*, commence à l'apprendre en y dédiant de plus en plus de temps, puis ressent lentement une baisse d'intérêt pour ce qu'il faisait avant (...62). Cela dit, Frédéric a comme philosophie de réutiliser le savoir en général, de développer des *transferable skills*; il est rare qu'il passe d'un extrême à l'autre en termes d'intérêts, il y a généralement un fil conducteur entre les deux (61). Frédéric dit se souvenir de plusieurs notions liées à ses intérêts précédents, mais avoir oublié une partie de celles apprises « par cœur » (63).

### *Do It Yourself*

C'est une valeur importante pour Frédéric d'essayer de fabriquer des choses lui-même au lieu de les acheter, bien qu'il reconnaisse ce ne soit pas toujours la meilleure solution; il aime cela et il croit que cela l'aide à comprendre comment fonctionnent les objets (20, 21). Par exemple, il s'est fabriqué un bureau ajustable, lui permettant de travailler debout s'il le souhaite, et présentement, il accumule les bouchons de liège pour se faire un babillard (105, 106). Récemment, il a fabriqué avec un ami une pince démontable pour déplacer le pot en graphite de son four fait maison qui permet de fondre de l'aluminium (107).

Frédéric s'est acheté une imprimante 3D (108...). À ce jour, il a imprimé une boîte pour protéger ses gâteaux, avec le logo dessus. Il prévoit se fabriquer un jeu d'échecs, dont les pions seront des fusées russes et américaines; pour ce faire, il doit créer tous les modèles de fusées sur l'ordinateur, une compétence qu'il a acquise en faisant de

l'animation 3D. Frédéric savait très bien comment utiliser l'imprimante 3D quand il l'a acquise; pour lui, c'est un exemple de *transferable skills* (...108).

### L'influence et le support des (grand-)parents

Le père de Frédéric aime beaucoup les sciences; il a pu lui fournir de nombreuses explications relativement aux mathématiques, à la physique et à la programmation, lors de la conception de son simulateur de lancement de fusées sur Excel, par exemple (19). Le père de Frédéric l'a initié à la programmation, qu'il avait explorée de manière autodidacte, en parallèle de son métier principal; il a d'ailleurs conçu le programme de gestion utilisé par la compagnie pour laquelle il travaille (22, 29). Par la suite, Frédéric a appris par lui-même, sur Internet, plus de choses que son père ne pouvait lui apprendre, puis il a rencontré son mentor Damien (22, 28, 97). Frédéric dit que son père, qui travaille beaucoup le bois, a également eu une influence sur sa préférence à fabriquer des objets lui-même, bien qu'il ne le lui ait pas enseigné directement (104). Quant à la mère de Frédéric, elle coud beaucoup, donc quand lui ou sa fratrie veulent se faire un costume, elle peut les aider (100). Aussi, étant parfaitement bilingue, elle a souvent traduit des articles anglophones pour Frédéric (26). Frédéric considère que sa relation avec ses parents n'est pas hiérarchique; il n'appelle pas sa mère : « mère » (71...). En fait, il trouve bizarre que la plupart des enfants appellent leurs parents « papa » ou « maman »; lui, il les nomme souvent par leur prénom, bien que cela ne veuille pas dire grand-chose selon lui. S'il avait des questions, il pouvait aller les leur poser, s'il voulait simplement jaser d'un sujet de son choix, il pouvait le faire (...71).

Frédéric a voyagé avec sa grand-mère (161...). Quand il s'intéressait aux Mayas, il a eu la chance d'aller au Mexique avec elle visiter des ruines. Lorsqu'il s'intéressait aux voitures, ils sont partis au Salon de l'auto de Genève de 2011, sur un coup de tête, puis ils ont fait un tour du nord de l'Italie, pendant une semaine (...161). Sinon, il n'a pas

tellement voyagé, même si son père travaille dans les transports de longue distance; son emploi ne lui permet pas d'avoir de rabais pour les membres de sa famille (163).

### La rigidité du système scolaire québécois

Selon Frédéric, le système d'éducation est nécessaire à la société, parce que tout le monde ne pourrait pas faire l'école à la maison, soit parce que les deux parents travaillent, qu'un parent est absent ou que le contexte ne s'y prête pas (136, 137). Il y a toutefois des systèmes d'éducation qui sont meilleurs que d'autres (138...). Pour lui, le système finlandais semble vraiment bien; il n'y a pas d'examens avant 14 ou 16 ans. Aux États-Unis, le système est beaucoup plus flexible en général; Frédéric a plusieurs amis *unschoolers* étasuniens, qui peuvent aller à l'école du coin passer un test d'équivalence et avoir le papier qui leur permet d'entrer au collège ou à l'université (...138, 142...). Il est possible de repasser plusieurs fois ce test, donc si quelqu'un l'échoue, il peut étudier davantage et le recommencer. Il peut décider de suivre des cours privés, de se payer un tuteur; il n'est pas nécessaire d'entrer dans la machine du gouvernement (...142). Frédéric pense que le Québec est probablement l'un des pires endroits en Amérique du Nord pour faire l'école à la maison (143...). En Ontario, les familles qui le font ont un dossier, ils cochent une case dans un formulaire et les autorités ne les achalent plus. Au Québec, c'est du *tracking*; c'est une grosse machine, c'est trop *by the book*, il n'y a vraiment pas assez de flexibilité (135, ...143).

### L'école telle que perçue par Frédéric

Frédéric juge que son opinion relativement à l'école est un peu biaisée, puisqu'il n'y est pas vraiment allé (135). Selon lui, plusieurs personnes n'entrent pas dans le moule de l'école québécoise, qui est très rigide, parce qu'elles ont différents problèmes, ont d'autres intérêts ou sont des rêveurs (136). Il y en a aussi qui entrent dans le moule, mais qui n'ont pas de plaisir et certains autres qui aiment l'école (136). Frédéric se demande

s'il y a beaucoup d'enfants qui aiment l'école, bien que les personnes que Frédéric connaît qui ont vécu une forme d'éducation extrascolaire et qui ont choisi d'aller à l'école à un certain moment de leur parcours n'en ressortent généralement pas (42, 43).

Frédéric peut presque dire que le primaire est inutile; les enfants n'apprennent pas tellement de choses, ils semblent répéter énormément (165). La chaîne est aussi faible que le plus faible de ses maillons, donc si un élève freine la classe, toute la classe ralentit (165). À l'école, les jeunes sont toujours avec le même groupe d'âge, avec les mêmes personnes, mais quand leurs amis déménagent, ils les perdent; les jeunes se voient souvent uniquement à l'école, sauf certains amis proches qu'ils peuvent voir en dehors (34). Le secondaire, selon Frédéric, sert à mettre les adolescents quelque part, jusqu'à ce qu'ils soient assez matures pour étudier quelque chose de plus utile (171). C'est sûr que le secondaire donne une base, mais au lieu de le faire en cinq ans, il serait facilement possible de le faire en deux ou trois ans (171); à l'école aux adultes, par exemple, il est possible de faire une année deux fois plus rapidement et d'avoir terminé à Noël (157, 165). Selon Frédéric, si le cégep donnait des cours de rattrapage, le secondaire perdrait un peu de son utilité (169). Cela dit, le gouvernement doit créer un système éducatif très lent pour occuper les jeunes, parce qu'en échange les parents travaillent et paient de l'impôt; ce système est lent, parce que des jeunes de 14 ou 15 ans n'auraient pas la maturité nécessaire, en général, pour entrer au cégep (169). Frédéric connaît un gars qui faisait l'école à maison de façon très rigide, puis qui est allé à l'école privée et a obtenu son diplôme d'études secondaires à 14 ans (170...). Il est entré au cégep à 15 ans et il semblerait qu'il ait pris toute une débarque, étant avec des gens plus vieux et souvent plus matures que lui. Cela dit, Frédéric ne lui en a pas parlé personnellement et il ne sait pas s'il a aimé son expérience (...170).

Frédéric perçoit les relations avec les enseignants comme mécaniques et hiérarchiques (bien qu'il n'en ait jamais vraiment vécu) (70...). Les élèves ont un enseignant de mathématiques pendant un an et ensuite, il est probable qu'ils ne le revoient plus. Selon

lui, il est peut-être possible d'être ami avec des professeurs à l'université, d'aller boire une bière avec eux, mais au primaire et au secondaire, il s'agit d'une relation plus mécanique (...70).

### Jeff et l'école

Jeff, le frère cadet de Frédéric est entré à l'école en secondaire 1; il a voulu essayer un contexte éducatif plus structuré, après être allé chercher un ami à l'école et il ne l'a pas regretté (4, 39). À l'école, Jeff a vu des notions en chimie que Frédéric trouvait *cool*; pour réaliser ce type d'apprentissages, il lui aurait fallu un support, parce qu'il n'a pas la motivation pour apprendre des choses qui ne lui permettent pas de répondre à un besoin ou un intérêt immédiat (4). Jeff est très fort dans les sciences en général; c'est un intérêt qu'ils ont en commun (38...). Selon Frédéric, quand Jeff s'intéresse à quelque chose, il semble aller plus en profondeur. Par exemple, il est capable de faire des Rubik's Cubes très facilement, parce qu'il a voulu l'apprendre. Il s'est également beaucoup intéressé à la magie, alors il connaît beaucoup de tours et a une bonne dextérité. Il a un contrôle physique que Frédéric trouve vraiment impressionnant. Par exemple, Jeff lui a raconté que cette année, à l'école, quelqu'un a apporté un moniteur cardiaque en classe de sciences à mettre sur le bout d'un doigt. Il y a eu une compétition dans la classe pour savoir qui était capable de diminuer son rythme cardiaque le plus bas et Jeff a fait sonner l'alarme parce qu'il allait en dessous de 30 battements par minute; les plongeurs en apnée vont jusqu'à 17 battements/minutes pour réduire leur consommation d'oxygène. Selon Frédéric, Jeff est vraiment quelqu'un de très intelligent, souvent très rigoureux, mais un peu paresseux; il a de bonnes notes à l'école, mais il n'étudie pas, il ne fait qu'écouter en classe (...38).

### Les jeunes partiellement éduqués à domicile plus matures, selon leurs enseignants

Quand Jeff est entré à l'école, ses enseignants ont trouvé vraiment particulier à quel point il écoutait en classe et il était mature (87). Une amie de Frédéric ayant fait l'école à la maison puis étant allée à l'école lui a aussi dit à quel point ses enseignants trouvaient qu'il y avait une différence entre les jeunes ayant fait leur primaire à la maison et les autres; les premiers seraient plus respectueux et plus matures (87). Frédéric croit que cette différence de maturité est possiblement due au fait que dans le contexte d'éducation à domicile, tous les jeunes jouent ensemble, peu importe leur groupe d'âge et ils peuvent jaser avec les adultes, qui sont autour (35, 88). L'expérience de vie en général est moins mécanique qu'à l'école; c'est plus fraternel (88).

### Être en dehors du train (ou du pipeline) de l'éducation

Il est parfois arrivé à Frédéric d'être jaloux des personnes qui allaient à l'école; selon lui, il faut peser les avantages et les désavantages relativement à la fréquentation scolaire (3). Pour Frédéric, un individu ayant un parcours normal est comme dans un train ou un pipeline (soit le système d'éducation), duquel lui-même se sent à côté; il est comme un extraterrestre, différent, dans le bon sens comme dans le mauvais (9, 55). Il peut aller où il veut, mais probablement pas aussi vite que ceux qui sont dans le train (9); Frédéric aimerait devenir ingénieur et il n'a pas de diplôme d'études secondaires, il n'a rien en ce moment (16).

Assez jeune, Frédéric a senti qu'il était différent quand il s'est retrouvé à être le seul enfant éduqué à domicile dans un groupe scout; au départ il était dans un groupe dont la moitié était des enfants éduqués à domicile, puis il a dû changer de groupe puisque l'animatrice a quitté (56, 57). Il a alors vu une certaine différence dans la façon de penser, notamment dans la façon de calculer le temps ; les enfants scolarisés allaient à l'école cinq jours par semaine et lui faisait ce qu'il voulait cinq jours par semaine, les

autres enfants demandaient: « t'es en quelle année? » et lui: « t'as quel âge? » (57). Aussi, avec du recul, Frédéric trouve que les jeunes scolarisés semblaient savoir davantage ce qu'ils voulaient faire plus tard (pour changer d'avis éventuellement), tandis que lui savait ce qu'il voulait faire dans le présent; il apprenait ce qu'il voulait quand il le voulait, mais pas à un niveau professionnel (58). Sans généraliser, Frédéric trouve que la plupart des jeunes qui vont à l'école manquent de curiosité; il en a toutefois connu qui sont très curieux, ce n'est pas impossible (75...). En général, ils vont à l'école juste pour aller à l'école; c'est un peu imposé, ils ne connaissent pas autre chose, alors ils le font. Il trouve aussi que les intérêts des jeunes scolarisés sont inutiles; pour Frédéric, la musique et la culture populaire contemporaines sont inintéressantes (...75, 77). D'ailleurs, de manière générale, Frédéric connaît mieux la culture du passé que l'actuelle, ses styles musicaux étant davantage issus des années 70 et 80, bien qu'il écoute quelques artistes contemporains; selon lui, c'est une question d'intérêt plutôt que d'exposition (8, 76). Cela dit, il s'intéresse à la géopolitique, à l'économie et un peu à la politique, quoiqu'il devient de plus en plus cynique (76).

#### Une formation spécifique est nécessaire à certains domaines

Quand Frédéric a participé à des compétitions de création de jeux vidéo à l'École de technologie supérieure (ETS), en tant qu'artiste 3D, il trouvait que les étudiants universitaires n'étaient pas si connaisseurs que cela; ils semblaient manquer de pratique (11). Quand Frédéric parle à des gens qui étudient en informatique et qui ont son âge, la plupart ne sont pas à son niveau; ils sont plus faibles sur certains points, mais plus forts sur d'autres (94...). Ils sont généralement plus avancés que lui sur les aspects théoriques et mathématiques, alors qu'il connaît mieux ce qui est appelé l'environnement de développement: les commandes, les outils, les petits *hacks* ici et là, etc. Ils sont plus *step by step* (...94). Ses discussions avec d'autres programmeurs dans des *meet up* (des réunions de programmeurs) l'amènent aussi à croire que c'est davantage au travail que les savoirs et les compétences se développent (12). Par contre, en faisant un essai de

quelques jours dans une *startup* (jeune entreprise innovante) [la semaine de l'entretien], il a réalisé que lorsqu'il est temps d'aller vraiment vers des éléments techniques, il est préférable d'avoir une bonne formation, notamment en électronique; il se sentait très amateur en comparaison aux personnes qui avaient fait des études liées aux besoins de l'entreprise (10, 13, 15).

Frédéric ne ferait pas confiance à un médecin qui ne serait pas allé à l'école; selon lui, il y a certaines professions qui demandent une éducation vraiment spécifique et structurée, comme les ingénieurs et les médecins (13, 129..., 168). Ce sont des domaines vastes et critiques pour la société; c'est à l'université que se trouve le savoir et il serait très difficile pour quelqu'un de se l'approprier via l'autodidaxie. Par contre, il y a beaucoup d'autres domaines, dont l'art, pour lesquels une formation spécifique n'est pas nécessaire (13, ...129, 168). Selon Frédéric, l'informatique est un domaine qui change beaucoup, donc il faut être un peu autodidacte pour être programmeur, à moins de toujours travailler au même endroit et de se spécialiser (128...). Selon lui, les études en informatique amènent beaucoup de théories, qui représentent l'architecture informatique, comment faire des logiciels, etc., mais le domaine évolue trop rapidement pour que les formations puissent suivre; le gouvernement a toujours deux ans de retard et en informatique, c'est une éternité. Frédéric croit que les programmeurs sont davantage embauchés selon leurs compétences que selon leur diplôme (et il semblerait que Frédéric dégage de la compétence) (...128).

#### Son plan de match: l'école aux adultes, le cégep et l'université

Frédéric est présentement inscrit à l'école aux adultes à distance, parce qu'il travaille à temps plein (16); il ne va donc à l'école que pour passer les examens, le reste du temps, il fait des cahiers chez lui (126). Il lui reste un module à compléter pour finir ses mathématiques de secondaire 3; Frédéric aime les mathématiques, il adore la culture des mathématiques, mais il n'est pas nécessairement bon, surtout en algèbre (54, 16...). Cela

dit, il connaît des concepts qui sont abordés en secondaire 5 ou au cégep. En ce moment, il ne trouve pas qu'il a suffisamment de défis parce qu'il fait de la géométrie et des fonctions qu'il connaît très bien, mais qu'il est forcé de faire; c'est ce qu'il n'aime pas de l'école aux adultes, être obligé de faire des trucs qu'il sait déjà et qu'il trouve ennuyeux (13, ...16, 130). Il y a toutefois quelques notions qu'il ne connaissait pas et qu'il apprend; ce n'est pas un ennui régulier (16). Néanmoins, Frédéric trouve dommage qu'au Québec, pour avoir le diplôme d'études secondaires via l'école aux adultes, il faille passer un examen de classement, puis compléter tous les cahiers du niveau où l'on a été classé, même s'il y a seulement une petite notion qui n'a pas été comprise dans ce niveau (139). Généralement, Frédéric prend un mois ou deux pour compléter un cahier; il procrastine beaucoup parce qu'il a d'autres projets, il travaille et parfois il est vraiment fatigué (158). Il faudrait qu'il dégage plus le temps pour s'y mettre (158).

L'objectif de Frédéric est tout de même de finir son secondaire au plus vite; il veut entrer au cégep en 2017, probablement en sciences-infos-maths, puis entrer à l'université, probablement à la Polytechnique en génie mécanique (16...). Son rêve actuel est de se spécialiser dans la technologie spatiale et il ne peut pas être autodidacte dans ce domaine (...16, 17, 127, 146). Selon lui, quand il sera au cégep, il y aura probablement certaines notions qu'il aura déjà vues, mais quand il va arriver en ingénierie tout va être nouveau, et il espère ne pas avoir trop de difficulté (131).

Au Québec, il est possible d'entrer à l'université à 21 ans, mais pas au cégep, où il faut absolument avoir un diplôme d'études secondaires (DES); Frédéric trouve que cela n'a pas de sens (132, 133). Il connaît plusieurs autres jeunes éduqués à domicile qui, comme lui, ont complété leur secondaire à l'école aux adultes pour, avec leur DES, pouvoir aller au cégep (134).

### La disparité des tests de classements

Les tests de classement ne sont pas archivés par le gouvernement, seuls les examens le sont; chaque école aux adultes procède à sa manière en ce qui a trait aux premiers (141...). Frédéric a passé un test de classement en français dans une école de la région où habitent ses parents et il s'est classé en secondaire 4, mais il n'a jamais commencé ses cahiers, parce qu'il s'est concentré sur les mathématiques. Quand il a déménagé dans la région métropolitaine, il est allé s'inscrire dans une autre école et on lui redemande maintenant de repasser un test de classement en français, ce qu'il n'a pas encore fait. Frédéric dit que la première école où il a passé un test ne pouvait pas donner plus qu'un classement de secondaire 4 en français et en mathématiques, mais qu'en anglais, il était possible d'être classé en secondaire 5, ce qu'il a été son cas (140, ...141...). Par contre, dans la région métropolitaine, cela semble être plus permissif, probablement parce qu'il y a plus de personnes et que les membres de l'administration veulent les faire passer plus vite, et il pourrait être classé en secondaire 5, ce qui est plus intéressant pour lui (...141).

### Frédéric et le travail

Damien, le mentor de Frédéric en informatique, a travaillé comme programmeur dans une petite compagnie de crédit de la région métropolitaine pendant une quinzaine d'années (69, 109, 110, 115). Lorsqu'il a quitté cet emploi, l'automne dernier, Frédéric, qui avait beaucoup travaillé pour lui, était la deuxième personne dans le monde à connaître le mieux les outils utilisés par la compagnie de crédit; il a donc été embauché à temps plein pour remplacer Damien (112, 121, 123). Frédéric est le seul programmeur de la compagnie alors il fait de tout: base de données, web, applications à l'interne, etc. (114). Il se rend compte que bien qu'il aime avoir carte blanche en éducation, il apprécie une certaine structure en ce qui a trait au travail; il aime être conduit et avoir des tâches définies à faire (41, 42). Lorsqu'il a fait un essai professionnel dans une *startup*, il

pouvait arriver et partir à l'heure qu'il voulait; c'était un peu trop libre à son goût, il n'avait pas l'impression de donner le meilleur de lui-même (41, 124).

Selon Frédéric, il ne faut pas trop essayer d'être ami avec un patron, quoique cela dépende des gens et qu'il puisse être agréable de rire ensemble; par exemple, il fait souvent des blagues avec Rosalie, sa superviseure, avec qui il s'entend bien, mais il est plus distant avec Charles, le grand patron (117). Frédéric était le plus vieux dans le groupe d'école maison, parmi ses frères et sœurs, ainsi que parmi ses cousins et ses cousines; il passait donc beaucoup de temps avec les adultes (67). Il pense que cela a eu une bonne influence sur lui puisqu'aujourd'hui plusieurs collègues le trouvent très mature pour un jeune homme de 18-19 ans (67).

Outre son emploi actuel et son travail pour Damien, Frédéric a travaillé dans une grande chaîne de restauration rapide pendant trois semaines au cours de l'été 2015; semble-t-il qu'il était trop minutieux, qu'il prenait trop son temps et par conséquent qu'il n'était pas assez efficace (118, 119, 120, 123). Cela a toutefois été pour lui un *boost* social éphémère; il a rencontré des personnes sympathiques de son âge et est allé dans quelques partys avec eux (120). Bien que Frédéric ne trouve pas son réseau social très large, il dit qu'il lui permet tout de même de trouver des emplois (125). D'ailleurs il pense que les gens qui vont à l'école croient qu'un diplôme va leur garantir un emploi, mais au final, tout est dans les contacts; c'est du moins ce qu'il expérimente dans la vraie vie (125).

#### Les hésitations de Frédéric relativement à l'éducation de ses futurs enfants

Il y a une question que les gens posent beaucoup à Frédéric: « s'il avait des enfants, est-ce qu'il ferait la même chose avec eux ? » (164). Il n'est pas certain, mais il croit qu'il préférerait que ceux-ci aient un parcours similaire à celui de son frère Jeff, soit le primaire à la maison et le secondaire à l'école (164). Frédéric considère qu'au secondaire, il y a des élèves qui freinent la classe, comme au primaire, mais qu'il est

plus facile d'entrer en secondaire 1 qu'en secondaire 2 ou 3, puisque tout le monde entre au secondaire en même temps (166). Frédéric croit qu'il proposerait sérieusement à ses enfants d'entrer au secondaire à 12 ans et s'ils ne le souhaitent pas à ce moment-là, il le leur redemanderait une fois par an jusqu'en secondaire 3 (167). En secondaire 4, c'est plus compliqué d'entrer à l'école, alors à ce moment, il motiverait davantage ses enfants à faire des cahiers pour être vraiment prêts à entrer à l'école aux adultes (156, 167). Ultimement, Frédéric pense qu'il les laisserait décider entre l'école ou une éducation à domicile, si le contexte familial le permet (164, 167). Cela dit, il se demande à quel âge on peut laisser un enfant prendre ce type de décision; avoir su qu'il voudrait s'en aller en ingénierie, probablement qu'il serait entré à l'école plus tôt (155, 164). Il est également probable que Frédéric change de pays ou de province; le Québec, il ne trouve pas ça très plaisant en termes d'éducation (164).

### La vie adulte et la non-scolarisation

Il est difficile pour Frédéric de dire comment son expérience de la non-scolarisation colore sa vie adulte, parce qu'il n'a pas vécu autre chose (144). Cela dit, il a parfois l'impression de ne pas avoir de limitations (145...). Selon lui, la philosophie scolaire amène la plupart des gens à apprendre des choses de base, pour ensuite aller au deuxième niveau et ainsi de suite jusqu'au sommet, soit leur objectif initial; ils voient l'apprentissage comme du *bottom up*. Frédéric voit plutôt les choses de façon *top down*; quand il a un objectif d'apprentissage, il va directement vers ce qu'il veut vraiment apprendre et il fait le nécessaire pour y arriver, ce qui lui permet d'apprendre le reste (59, ...145). Par exemple, en s'intéressant à l'informatique, il a appris des mathématiques (60). Cela dit, Frédéric trouve qu'il faut qu'il travaille plus que les autres pour devenir ingénieur; probablement que s'il était allé à l'école, il serait déjà au cégep; il serait dans le train (155). De plus, il se sent seul encore aujourd'hui; il est souvent le plus jeune, que ce soit au travail ou dans ses *meet up* (rencontres de programmeurs) (93).

La plupart des gens sont impressionnés que Frédéric sache lire et écrire (147...). Selon lui, c'est parce qu'il y a plusieurs décrocheurs qui ne sont pas nécessairement autodidactes, c'est juste qu'ils n'aimaient pas l'école, donc ils stagnent où ils sont. Lui, il sait qu'il peut réussir ce qu'il veut entreprendre et apprendre ce qui est nécessaire pour y arriver; il se considère débrouillard (...147).

### 4.3. Compte rendu du témoignage de Magalie

*Participante* : Magalie

*Sexe* : Féminin

*Âge au moment de l'entretien* : 18 ans

*A vécu la non-scolarisation* : de 6 à 16 ans

*Durée de l'entretien* : 1h09

#### Magalie (et sa famille), une brève mise en contexte

Magalie est l'aînée de sa fratrie (37); elle a une sœur et deux frères (21). Sa famille a toujours habité en campagne (32). Présentement, Magalie dit vivre dans un trou perdu sympathique; il y a une forêt près de la maison et un petit lac privé, ce qui est *cool* (33). Elle trouve que sa maison est trop grande, parce qu'au départ, elle a été construite pour pouvoir accueillir les camps d'été liés à leur centre équestre familial, mais ils n'en font plus depuis trois ans (35, 52..., 54). Au début, ils faisaient aussi beaucoup de camps de jour, puis ils ont commencé à trouver cela difficile, parce que pour entrer dans leur argent, il fallait qu'ils accueillent énormément d'enfants et, à un moment donné, ce n'était plus plaisant, ni pour eux qui avaient trop de travail, ni pour les chevaux, ni pour les enfants. Au cours des dernières années, certains autobus arrivaient avec près de 60 enfants pour les camps de jour. Les camps d'été, quant à eux, ont été amusants jusqu'à la fin; ils ont continué à en faire quelques années juste avec les jeunes qu'ils connaissaient et qui revenaient pour le plaisir; ce n'était plus aussi professionnel. Le centre équestre a commencé quand Magalie avait 9 ou 10 ans; les camps de jour ont duré environ cinq ans et les camps d'été environ sept ans (...52). En ce moment, ils ont encore huit chevaux, dont quelques-uns, appartenant à des voisins, sont en pension (33).

Le père de Magalie n'a pas été très présent dans son éducation (42...). Cela dit, il y a eu une période, quand le centre équestre était actif, où il l'était davantage et il animait beaucoup de parties de Donjons et Dragons; son père est un excellent maître de donjon

(17, ...42...). Magalie trouve que son père a beaucoup de culture; parfois, il leur racontait des parties de l'Histoire. Mis à part cela, elle a peu de choses à dire sur lui (...42).

### Magalie n'est jamais allée à l'école

Magalie n'est jamais allée à l'école (28). Elle a toutefois pu observer de nombreux jeunes scolarisés au cours de sa vie, notamment pendant les camps d'été, et elle a constaté que la plupart n'avaient pas de plaisir à l'école; c'est rare qu'ils avaient hâte que l'été finisse pour y retourner (47, 48). Ce qu'elle trouve le plus dommage par rapport à l'école, c'est le fait que plusieurs jeunes soient écœurés des mathématiques ou de l'histoire, parce que l'apprentissage devient une tâche pour eux, notamment pour ceux ayant des difficultés (3, 47..., 48). Selon Magalie, quand on n'est pas forcé d'apprendre quelque chose pendant six ans, on l'apprécie davantage. Par exemple, elle adore l'histoire; souvent quand elle était petite, elle et sa famille allaient visiter des sites historiques et ses frères se tannaient alors sa mère partait avec eux, mais elle restait pour lire toutes les affiches racontant l'histoire des lieux (...47).

Selon Magalie, comme pour toute chose, il n'y a pas que des mauvais côtés à l'école (49...). Sa sœur a quelques fois envisagé d'y aller, parce qu'elle aime beaucoup le côté social y étant attaché. Finalement, elle ne l'a pas fait; la sœur de Magalie est un peu hypersensible et elle a quelques difficultés de concentration, alors elle croyait que ce serait difficile pour elle d'aller à l'école. Magalie, quant à elle, n'a jamais vraiment eu envie d'y aller. Quand elle était plus jeune, elle se disait qu'elle aimerait peut-être aller en secondaire 5 pour passer les examens et voir ce que c'était, mais entre-temps, ses passions et ses projets ont changé (...49). Magalie a déjà réfléchi à la possibilité d'aller au cégep, mais elle ne croit pas qu'elle puisse y apprendre beaucoup de choses en lien avec les sujets qui l'intéressent, soit l'entraînement des chevaux et la trime de leurs

sabots (45)<sup>57</sup>. Cela dit, si un jour elle a un projet pour lequel des cours collégiaux pourraient lui être utiles, peut-être qu'elle irait (45). Récemment, Magalie et sa mère ont réalisé que le diplôme d'études secondaires est de moins en moins demandé, notamment pour entrer à l'université, ce qui ne l'encourage pas à tenter de l'obtenir (44).

#### La non-scolarisation de Magalie: l'utilisation libre des cahiers scolaires

Pour Magalie, la non-scolarisation a toujours été chouette (1). La façon dont se déroulaient ses journées n'était pas très organisée; il n'y avait pas d'horaire prédéterminé, cela dépendait surtout de ce qu'elle et sa fratrie avaient envie de faire (6, 8, 10, 13). Par exemple, ils pouvaient décider de s'asseoir une heure par jour pour faire des mathématiques et une autre journée c'était le français (6, 63, 65). Les parents de Magalie achetaient des cahiers scolaires, qui étaient toujours disponibles (5, 9, 13). Ainsi, elle et sa fratrie se promenaient dans ces cahiers et ciblaient les problèmes de mathématiques qui les intéressaient; ils n'ont jamais vraiment suivi un cahier au complet (5). Magalie se souvient que les chapitres dédiés à la logique étaient ses préférés; elle les finissait toujours en premier et après elle était déçue parce qu'il n'y en avait plus (4, 13). Elle aimait la résolution de problèmes en général, pas nécessairement toujours avec des nombres, et l'algèbre aussi, contrairement à beaucoup de jeunes (4). Souvent, c'était leur mère qui leur proposait de faire une heure de cahiers et puis la plupart du temps, ils allaient tous s'installer dans le salon (27). Parfois, ses petits frères se tannaient et allaient faire autre chose; Magalie et sa sœur restaient en faire un peu plus, et puis sa sœur se tannait (27). Magalie dit que peut-être que son expérience éducative se trouve à la frontière entre la non-scolarisation et l'école-maison, si on considère le fait qu'elle et sa fratrie travaillaient un peu dans des cahiers scolaires (63...). Cela dit, c'était très libre

---

<sup>57</sup> Dans les minutes qui ont suivi l'entretien, l'étudiante-chercheuse a fait part à Magalie de l'existence de techniques équitables offertes au cégep de La Pocatière; cette dernière n'était pas au courant (notes de l'étudiante-chercheuse).

et quand elle y pense, elle se demande comment cela aurait pu l'être davantage. Sa mère n'était pas très organisée, pas très encadrante. Oui il y avait des cahiers, mais c'était pour leur donner une idée de ce qu'ils pouvaient faire; il n'y avait aucune obligation relativement à ceux-ci (14, 29..., ...63). Magalie s'est structurée un petit peu plus vers l'âge de quatorze ou quinze ans, quand sa mère a commencé à aider ses amis qui avaient des difficultés en mathématiques; la plupart du temps, Magalie allait avec elle et suivait le cours de rattrapage (24, ...29...). À cette époque, elles ont trouvé des sites web et des cours en ligne, sans professeur, et Magalie allait souvent en faire (...29).

Selon Magalie, ce qu'elle a vécu n'est pas de l'école-maison au sens de reproduire l'école à la maison (66...). Toute sa jeunesse, elle a nommé son éducation « école-maison », mais quand elle a vu certaines personnes qui faisaient vraiment de l'école à la maison, elle s'est rendu compte qu'elle faisait plutôt du *unschooling* [un mot qu'elle ne connaissait pas]. Elle dit « école-maison », parce que c'est l'expression que sa famille utilisait, mais Magalie a eu des amis qui étaient plus structurés, qui faisaient tant d'heures d'école par jour et qui devaient finir leurs travaux avant d'arrêter. Eux ce n'était vraiment pas ça, c'était beaucoup plus libre (...66).

Il est difficile pour Magalie de décrire comment elle a ressenti la liberté qu'elle a vécue, parce qu'elle ne sait pas ce que cela fait de ne pas être libre (67...). Les seuls moments où elle a suivi des cours de façon plus structurée, c'était de la gymnastique, avec sa sœur, pour le plaisir, puis ses cours de conduite, et elle était alors assez vieille pour que cela vienne d'elle-même; elle dit avoir apprécié ses cours de conduite parce que sa professeure était très sympathique (41, ...67). De manière générale, Magalie a aimé avoir la liberté d'apprendre ce dont elle avait envie, d'aller explorer ce qui l'intéressait, de pouvoir faire un an d'une chose en délaissant un peu les autres et d'y revenir par la suite (68).

### Passer sous le radar des commissions scolaires

Magalie n'a jamais vécu d'évaluations, parce qu'elle n'était pas inscrite auprès d'une commission scolaire (43..., 62). C'est seulement l'année dernière que les autorités scolaires ont eu vent de l'existence de sa famille et la présentation d'un portfolio ou la passation d'un examen a alors été demandée pour sa fratrie (elle avait déjà 18 ans à ce moment-là). Sa mère a donc présenté le site web qu'ils avaient commencé à construire pour le plaisir, incluant des images et des descriptions de leurs voyages et de leurs activités (...43).

### Apprendre en voyageant

Magalie a beaucoup voyagé avec sa famille; c'est principalement de cette façon qu'elle a appris des notions d'histoire (31...). Par exemple, en 2015, ils sont allés en France. Magalie a beaucoup aimé visiter les vieux bâtiments et connaître leur histoire. Quand elle était plus jeune, sa famille faisait davantage de petits voyages au Québec; ils sont allés souvent en Gaspésie. Magalie avait 14 ans la première fois qu'elle est allée aux États-Unis; sa mère, elle et sa fratrie ont fait le tour des parcs nationaux pendant un mois. C'était plaisant, parce qu'ils avaient une fourgonnette dans laquelle ils pouvaient tous dormir; ils ne sont pas du genre à aller d'hôtel en hôtel. La famille de Magalie préfère voir des paysages et visiter de vieux bâtiments que d'aller dans les villes. Ils sont retournés aux États-Unis deux fois depuis; c'est principalement au cours de ces voyages que Magalie et sa fratrie ont appris l'anglais (...31, 65...). Par exemple, quand leur mère allait commander quelque chose, elle les emmenait avec elle, et parfois, c'est eux qui commandaient. Sinon, pour apprendre l'anglais, Magalie et sa fratrie s'amusaient à écrire les noms des objets en anglais sur de petits cartons qu'ils collaient dans la maison, par exemple sur un bureau, puis ils allaient les lire, pour le plaisir (...65).

### Apprentissage tardif de la lecture, pour le mieux

En français, Magalie faisait surtout de la lecture; elle n'aimait pas tellement travailler dans les cahiers de français (7). Quand elle était petite, ses parents lui lisaient souvent des histoires, et pas seulement des livres pour enfants, ce qu'elle aimait beaucoup (15...). Magalie se souvient qu'elle et sa fratrie avaient plusieurs petits livres rigolos pour apprendre à lire; parfois sa mère les leur lisait et parfois elle les regardait seule. À une certaine époque, elle se faisait souvent donner des livres, alors elle s'est rapidement constitué une petite bibliothèque personnelle (...15). De manière générale, chez Magalie, il y a toujours eu beaucoup de livres (et de jeux de société) (35). Elle a commencé à lire par elle-même assez tard; elle se souvient des commentaires de certaines personnes qui disaient : « elle ne lit pas encore à son âge, c'est un peu tard. Comment ça se fait qu'elle ne lit pas? » (16...). Sa mère n'a jamais voulu presser ses enfants à lire, parce qu'elle ne voulait pas les écœurer de la lecture. Magalie pense que c'est à 12 ans qu'elle a commencé son premier livre, un roman, d'une série de 12 tomes, qu'elle a tous lus assez rapidement. Par la suite, elle a toujours lu beaucoup, et ce, jusqu'à aujourd'hui (3, ...16...). Elle connaît très bien la bibliothèque nationale de Montréal; elle y vient fréquemment depuis environ cinq ans. Quand elle était plus petite, elle ne fréquentait pas vraiment de bibliothèque, mais sa mère y allait parfois (...16).

### La mère de Magalie: son rôle et son influence

Magalie considère que sa mère est une très bonne professeure (11). Grâce à elle, Magalie et sa fratrie ont appris beaucoup de choses; trouver les plantes comestibles dans la forêt et apprendre leur nom, par exemple (11). Quand ils travaillaient dans les cahiers, leur mère était toujours avec eux pour les guider, les aider; souvent, ils ne lisaient pas vraiment les explications, c'était plus elle qui les aidait à comprendre (26). Sa mère a toujours été bonne en mathématiques; elle a suivi quelques cours à l'université, pour le plaisir (24). Selon Magalie, c'est peut-être pour cela qu'elle et sa fratrie se sont mises à

beaucoup aimer les mathématiques; sa mère leur a peut-être transmis sa passion (24). Cette dernière a toujours été bonne en français et en mathématiques, mais en histoire, elle dit toujours qu'elle n'a pas retenu beaucoup de choses qu'elle avait apprises en cours; c'est donc davantage sur Internet et au cours de leurs voyages que Magalie et sa fratrie ont appris des notions d'histoire (30). Aussi, quand Magalie, sa sœur ou un de ses frères avaient un intérêt, sa mère les aidait à trouver des ressources pour les développer (64)<sup>58</sup>. Par exemple, sa sœur est une artiste; elle fait beaucoup de dessin et de peinture. Quand elle a commencé à s'y intéresser, sa mère a essayé de trouver des artistes qui avaient envie de partager leur passion (64).

Quand Magalie était plus jeune, sa mère ne faisait pas beaucoup de français, mais depuis quelque temps, cette dernière a commencé à écrire une série de romans et elle s'est beaucoup perfectionnée (25). Ses romans abordent des thèmes liés à la société, à l'environnement, aux problèmes de l'école et aux écoles libres (46). Magalie et son amie, qui habite près de chez elle, trouvaient qu'il y avait deux personnages issus des romans de sa mère qui feraient de très bons personnages mangas; Magalie aime beaucoup les mangas (46..., 50). En fait, au départ, sa mère voulait écrire des romans pouvant rapprocher les adolescents de leurs parents; ses romans, dédiés davantage à un public féminin dans la quarantaine, pourraient donc être accompagnés des mangas pour adolescents, dont les histoires se passent dans un monde similaire. Magalie et son amie ont commencé à travailler à ce projet depuis un peu moins d'un an; son amie dessine très bien, depuis longtemps, alors elle s'occupe des dessins et Magalie, qui a toujours aimé lire et écrire des histoires, travaille le scénario (...46, 50).

---

<sup>58</sup> Suite à l'entretien, Magalie a dit à l'étudiante-chercheuse que depuis qu'elle a 12 ans, sa mère a fréquemment accompagné ses enfants à Montréal pour différentes sorties éducatives: au biodôme, au jardin botanique, au centre des sciences, à la bibliothèque nationale, etc. (notes de l'étudiante-chercheuse).

### Les chevaux: la passion de Magalie

La passion de Magalie pour les chevaux vient de loin; il y en a toujours eu chez elle, depuis qu'elle est toute petite, et elle a toujours beaucoup aimé les animaux de manière générale (12, 39, 50). Depuis plusieurs années, elle souhaite ouvrir un refuge; sa famille a souvent sauvé des animaux, dont des chevaux qui étaient mal en point, et selon elle, il s'installe une relation particulière avec un animal qu'on sort de la misère (39). Aussi, durant les camps d'été et les camps de jour au centre équestre familial, Magalie a contribué aux tâches en prenant soin des chevaux et en donnant des cours aux enfants, avec plaisir; elle brossait les chevaux avec les jeunes, les préparait avant que sa mère les selle et parfois elle tenait le cheval pendant qu'un enfant faisait un tour (17, 53).

### Un besoin de socialisation modeste, donc satisfait

Le fait que la famille de Magalie ait un centre équestre faisait en sorte qu'il y avait souvent de nombreux jeunes qui débarquaient chez elle, sauf durant l'hiver, où il y en avait beaucoup moins (2, 18). Magalie a de très bons souvenirs relativement aux camps de jour et aux camps d'été; il y a des jeunes qui sont revenus plusieurs années (17). Il y avait même une famille qui avait déménagé, mais dont le père faisait une heure et demie de route pour venir porter ses enfants, parce qu'ils voulaient trop revenir; c'étaient de bons amis (17). Aussi, Magalie se considère très chanceuse, parce qu'elle et sa sœur ont deux amies de leur âge qui habitent à cinq minutes de chez elles, qui ont également fait l'école à la maison; elles les voyaient (et les voient encore) assez souvent (19, 34). Quand Magalie était plus jeune, elle voyait aussi les six enfants d'une amie de sa mère qui faisaient l'école à la maison (20). À une certaine époque, ils ont habité dans la même maison qu'ils avaient séparée en deux appartements; ils étaient donc dix enfants ensemble, tout en ayant leur propre espace personnel (20, 22). Pendant plusieurs années, la famille de Magalie est allée au symposium de l'Association québécoise d'éducation à domicile (AQED) avec eux (55). Magalie se souvient que les premières fois, elle

participait aux activités du petit camp de jour organisé et puis, quand elle a été assez vieille, elle a commencé à faire du bénévolat durant l'évènement; c'était amusant (55). Magalie ne revoyait pas vraiment les autres familles membres de l'AQED en dehors du symposium (56).

De manière générale, Magalie jouait souvent avec sa fratrie; ils s'inventaient des jeux et des histoires (36). Ils ont un grand terrain, donc ils pouvaient jouer dehors; ils avaient toujours un ballon, etc. (36). Magalie et sa fratrie sont souvent ensemble encore aujourd'hui; ils sont tissés serré et c'est très agréable (38, 57, 59). Magalie a vu plusieurs de ses amis qui ne s'entendent pas super bien entre frères et sœurs et, selon sa mère, elle et sa sœur, qui ont des tempéraments opposés, ne se seraient pas bien entendues si elles avaient été à l'école; elles sont tellement proches qu'elles arrivent à passer par-dessus les différends (57, 59). Les deux sœurs passent beaucoup de temps ensemble; elles font souvent des sorties toutes les deux et elles ont toujours eu des amis en commun (59...). Bien que la sœur de Magalie ait trois ans de moins qu'elle, elle paraît plus vieille que son âge; la plupart du temps, les gens pensent que sa sœur est plus vieille qu'elle, ce qui est devenu une blague entre elles, la plus jeune appelant Magalie « petite sœur ». Magalie s'entend bien également avec ses frères, bien que leur relation soit plus délicate, parce qu'ils ne sont pas trop du genre à aimer montrer leurs émotions. Les seules chicanes qu'il peut y avoir parfois, c'est entre la sœur de Magalie et ses frères, mais même quand il y a des froids, ils restent quand même proches tous les trois (...59). Magalie est aussi très proche de sa mère, qui lui semble parfois être une amie; par exemple, au début du projet de mangas, Magalie, son amie et sa mère ont passé beaucoup de soirées ensemble, un peu comme trois amies (58). Magalie a toujours eu beaucoup de plaisir avec sa mère, elle n'a jamais eu de misère à se confier à elle et elle en a toujours été très fière (58).

Selon Magalie, il est possible de penser que les jeunes qui vivent une éducation en dehors de l'école se font moins d'amis (2). Cela dit, elle n'a jamais souffert d'une

carence sociale, d'autant plus qu'elle ne se considère pas comme très sociable; elle est plutôt dans ses petites affaires (2). En fait, Magalie a longtemps pensé qu'elle n'avait pas beaucoup d'amis parce qu'elle était trop timide, mais au fil du temps, elle a réalisé que c'est aussi parce qu'elle ne ressent pas le besoin d'être avec plein de personnes (23...). Elle a son amie qui habite près de chez elle, qu'elle voit assez souvent, et cela lui convient; elle n'a pas besoin de plus. Elle n'est pas du genre à aller dans de grandes fêtes; elle ne trouve pas cela très amusant. Au début, Magalie croyait qu'elle était plus timide parce qu'elle faisait l'école-maison et qu'elle était, par conséquent, moins habituée au monde. Mais maintenant elle voit sa sœur qui fait de l'improvisation, qui est moins gênée, plus extravertie. Elle se dit donc que ce n'est pas à cause de l'école-maison, mais c'est elle qui est moins sociable (...23).

#### Travailler auprès des chevaux

Pour l'instant, Magalie a du mal à dire comment son projet de refuge pourrait se concrétiser; elle sait que ce n'est pas nécessairement rentable (40...). Ces dernières années, elle a commencé à parer les sabots des chevaux, à faire du parage naturel, ce qu'elle aime bien. En ce moment, elle le fait chez elle, avec leurs chevaux. Sa mère a fait du parage pendant un moment; elle a suivi des cours avec une pareuse assez connue et maintenant elle donne des cours à Magalie. Cette dernière se considère encore en phase d'apprentissage et elle ne veut pas prendre de contrat tout de suite; elle ne pense pas être prête à le faire seule (...40). Cela dit, Magalie travaille depuis trois ans, soit depuis qu'elle a 16 ans; elle a trouvé l'emploi parfait: elle gère une petite écurie comprenant quatre chevaux, située à cinq minutes de chez elle, dont les propriétaires sont absents durant la semaine (51...). La plupart du temps, elle travaille cinq jours par semaine, deux heures par jour; il s'agit essentiellement de s'occuper de ce qu'ils doivent manger, de s'assurer que les clôtures sont correctes et que les chevaux sont en santé. C'est son premier emploi et pour l'instant, elle l'aime beaucoup. Éventuellement,

Magalie compte se trouver un emploi supplémentaire; elle pense se trouver quelques clients et commencer à parer les sabots des chevaux autour de chez elle (...51)<sup>59</sup>.

### Magalie, jeune adulte

Magalie trouve que le fait d'avoir vécu la non-scolarisation lui a permis de voir les choses sous un autre angle que la plupart des gens (60...). Aussi, n'ayant été écœurée de rien, elle est capable d'apprécier un peu tout, dans tous les domaines; elle est contente d'avoir toujours aimé les mathématiques et de ne s'être jamais tannée de lire ou d'écrire (3, ...60...). Elle aime encore aujourd'hui piger un petit peu partout et voir ce qu'il l'intéresse (...60).

Magalie n'a pas vraiment peur d'envisager de partir de chez elle et d'habiter toute seule; elle se considère bien organisée et elle pense qu'elle arriverait à gérer la situation (61...). Cela dit, ce n'est pas pour tout de suite; elle n'est pas encore prête. D'ailleurs, il a été envisagé de transformer une partie de leur énorme maison en appartement, pour qu'elle commence à apprendre à gérer ses choses (...61).

---

<sup>59</sup> Suite à l'entretien, Magalie a dit à l'étudiante-chercheuse qu'elle a reçu une offre à deux reprises pour aller travailler comme palefrenière pour l'entreprise d'art équestre Cavalia, qu'elle a déclinées parce qu'elle n'était pas prête à partir de chez elle, mais que cela fait partie de ses projets éventuels (notes de l'étudiante-chercheuse).

#### 4.4. Compte rendu du témoignage d'Ariane

*Participante* : Ariane

*Sexe* : Féminin

*Âge au moment de l'entretien* : 41 ans

*A vécu la non-scolarisation* : de 12 à 16 ans

*Durée de l'entretien* : 1h35

##### Ariane (et sa famille), brève mise en contexte

Ariane a vécu essentiellement avec son père et sa belle-mère; elle voyait sa mère une fin de semaine sur deux (22, 32, 47). Ils habitaient sur une petite ferme au bord d'une rivière, où il y avait des chèvres, des poules, des canards, un grand potager et un très beau terrain fleuri (31).

Ariane a grandi au sein d'une communauté religieuse sectaire (elle considère aujourd'hui toutes les religions comme des sectes) (65). Durant son enfance et son adolescence, elle participait à des assemblées (des messes) de trois heures, le vendredi soir, le samedi soir, le dimanche matin et le dimanche soir, soit au moins douze heures par semaine (57...). Il s'agissait de discours, d'enseignements assez ésotériques, mais chrétiens. Elle participait aussi à une chorale, ce qu'elle aimait, parce que c'était une occasion de socialiser. Sa famille priait après les repas et son père lisait quotidiennement des livres religieux à voix haute. Bref, la religion était très présente dans la vie d'Ariane et celle-ci était très habitée par la foi (...57, 58). Ariane considère aujourd'hui qu'elle était consentante dans l'adoption de ses croyances religieuses; la foi ne lui a pas été imposée, contrairement à la non-scolarisation (58).

### Une première de classe retirée de l'école

Ariane a été scolarisée à l'école publique de la maternelle à la sixième année (1). Un changement dans la garde parentale, suivi d'un déménagement, a permis à son père de la retirer de l'école après son primaire, pour des motifs religieux; elle n'était plus inscrite dans aucune commission scolaire et ce n'était plus une option pour elle d'aller à l'école (2, 23, 28, 52). Dans le village où habitait Ariane, plusieurs adultes disaient: « n'envoyez pas vos enfants à l'école », parce qu'ils voulaient que les jeunes ne soient exposés qu'à des personnes de la même religion qu'eux, voyant l'école et surtout l'effet de groupe comme pouvant mener au sexe, à la drogue, à l'alcool et à la violence; c'est ce que croyaient le père d'Ariane et sa belle-mère (23, 25). Selon Ariane, les discours de son ancienne religion ressemblaient à la théorie conspirationniste; les institutions faisaient partie du plan du démon et les médecins, les avocats, les journalistes étaient considérés malhonnêtes (61).

Ariane percevait l'école de façon différente; elle savait qu'elle n'était ni une droguée ni une *sex addict* (26). Elle était première de classe; elle avait été classée en douance au secondaire, avec sa meilleure amie (4, 26...). Elle n'avait jamais causé de problèmes à l'école; elle lisait pendant les récréations, elle était la petite *nerd* de l'école et elle n'était pas victime d'intimidation pour autant. Bref, Ariane aimait l'école (4, ...26). Elle se souvient, lorsqu'elle était petite, avoir lu que Marie Curie était allée à la Sorbonne à Paris, alors elle voulait aller à l'université (77). Quand elle a été retirée de l'école, elle a beaucoup pleuré; elle aurait voulu aller à la polyvalente comme tout le monde, ce n'était pas sa volonté de ne pas y aller (4, 15, 54). Cela dit, Ariane était également très habitée par cette religion à l'époque, donc pour elle, c'était un sacrifice normal de ne pas aller à l'école; cela faisait partie de ce que Dieu lui demandait (27). Elle s'était tout de même imaginé un scénario où elle s'inscrivait à l'école privée, ce qui aurait possiblement été mieux perçu aux yeux de son père (54...). Ariane ne pensait pas que Dieu était contre l'école, même quand elle avait la foi, Ariane n'a jamais ressenti que

d'aller à l'école était un péché. Elle se connaissait assez pour savoir que si elle avait une conduite impeccable, tout irait bien (...54).

Ariane ne s'est jamais demandé d'où venait la haine ou la peur de son père relativement à l'école; pour elle, cela n'allait pas plus loin que la religion (60...). Elle sait toutefois qu'il a eu une expérience très négative à l'école publique. Elle se souvient d'une histoire où il avait battu son enseignant ou le contraire, puis il s'était fait expulser de son école. Finalement, il y est retourné, puis il a suivi des cours de métier, mais quand il était petit, sa scolarisation était violente. Si son père avait adoré l'école, Ariane se demande s'il se serait retrouvé plongé dans la religion (...60).

#### L'option avortée d'une école religieuse illégale

Au départ, Ariane devait aller dans une école religieuse illégale au secondaire, soit non reconnue par le ministère de l'Éducation, avec d'autres jeunes de sa communauté; elle trouvait cela *cool* (29...). Selon elle, étonnamment, l'école où elle devait aller n'était pas si religieuse que cela au fond; on y aurait enseigné du français et des mathématiques, mais l'idée était que les jeunes soient entourés de personnes partageant les mêmes croyances. Ariane n'est finalement pas allée à cette école illégale parce qu'il y a eu des chicanes puis une scission dans le groupe de parents et elle s'est retrouvée à la maison (3, ...29). En fait, l'option éducative proposée par le groupe du père d'Ariane était une scolarisation à domicile, où les parents (ou un frère plus vieux) enseignaient aux enfants, mais personne n'était capable d'enseigner à Ariane, parce qu'elle était meilleure que ses parents en français et en mathématiques (30, 33).

#### Cours par correspondance dans la clandestinité

Puisqu'Ariane était très motivée, elle gardait des enfants pour ramasser des sous et se payer des cours par correspondance offerts par le ministère de l'Éducation (6). Elle

n'avait pas le droit de suivre ces cours parce qu'elle n'avait pas 16 ans, mais elle avait menti sur sa feuille d'inscription et elle s'est finalement fait prendre; elle a reçu une lettre lui disant qu'elle ne pouvait plus acheter de cours, ce qu'elle avait trouvé bien décevant (7, 35). Ariane avait tout de même eu le temps de suivre des cours sur l'histoire de la révolution russe, la Grèce antique, la Rome antique et la Chine communiste notamment, et elle avait eu de très bonnes notes (8, 18). Quand elle s'inscrivait à un cours d'histoire, elle recevait une enveloppe avec toute la documentation (35...). Elle avait des travaux à faire qu'elle envoyait à un enseignant qui les corrigeait. À la fin, il y avait un examen (...35). Encore aujourd'hui, elle considère avoir beaucoup plus de connaissances sur l'histoire du monde que sur l'histoire du Québec et du Canada, parce qu'elle n'a pas suivi de cours à ce propos (18).

#### Une (non-)scolarisation autodéterminée

Puisqu'elle ne pouvait pas poursuivre avec les cours par correspondance, Ariane allait s'acheter des cahiers scolaires qu'elle complétait (9). Bien que son père et sa belle-mère ne voulaient pas qu'elle aille à l'école, ils n'étaient pas totalement contre le fait qu'elle étudie par elle-même, cela ne lui a jamais été explicitement interdit, bien qu'elle n'était aucunement encouragée à le faire (23, 24, 59). Ils s'opposaient toutefois à la lecture de roman, parce que c'était mal (mais elle en lisait quand même) (23). Selon elle, son père a toujours été un peu fier qu'elle soit bonne à l'école (59...). Elle se souvient que lorsqu'elle était au primaire, il disait à ses amis qu'elle était la meilleure de la classe. Ariane était reconnue comme « la bolée », c'était comme accepté (...59).

De 12 à 14 ans, Ariane a enseigné à d'autres enfants de sa communauté qui n'allaient pas à l'école, de son propre gré, parce qu'elle aimait l'école; ces enfants étaient scolarisés à la maison par elle, mais elle, personne ne la scolarisait (10, 21, 33, 41). Ariane considère s'être scolarisée elle-même, en suivant ses intérêts (21..., 41). La révolution russe ne l'intéressait peut-être pas spécifiquement au départ, mais la culture

en général oui. C'était sa décision d'enseigner aux autres enfants qui n'allaient pas à l'école et de suivre des cours d'histoire, et ce sont des intérêts qu'elle a poursuivis dans sa vie d'adulte; Ariane a fait un baccalauréat en littérature et une maîtrise en éducation (...21..., 80). Au cours de son adolescence, elle n'a pas choisi de s'inscrire à des cours de mécanique, de cuisine ou de coiffure; elle a étudié ce qui l'intéressait, bien qu'elle ait été restreinte à la liste des cours offerts par l'enseignement secondaire par correspondance de l'époque et par leur prix, soit environ 180\$ du cours, qu'elle payait entièrement (...21).

### École aux adultes

À 16 ans, Ariane s'est inscrite à l'école aux adultes, aux examens seulement, et non aux cours (11). Elle partait et elle allait chercher bio 1- 2- 3 - 4 - 5, puis elle étudiait comme une folle pendant toute la semaine et elle allait passer les examens (11, 76...). Le système a essayé de la ralentir un peu; ils voulaient qu'elle fasse un seul examen par semaine, mais elle en faisait environ quinze. Ariane voulait entrer au cégep, donc elle devait réussir; elle a eu son diplôme d'études secondaires (DES) en 3 ou 4 mois (13, ...76...). Elle n'a pas eu besoin de faire tous les examens de tous les niveaux parce que, comme elle avait continué d'étudier durant son adolescence, elle a eu une certaine facilité lors des tests de classement. Il y a seulement en anglais qu'elle n'a pas eu ses crédits; elle avait acheté des cours d'anglais par correspondance durant son adolescence, avec des cassettes, mais elle était toute seule et elle trouvait cela vraiment ennuyant (13, ...76). Il y a certains choix qu'Ariane a faits davantage en fonction des crédits demandés que de ses intérêts personnels pour la matière (78...). En physique et en mathématiques, ce n'est pas qu'elle trouvait les notions inintéressantes, mais à un certain niveau, elle n'y comprenait rien; elle n'avait pas d'enseignant, seulement les cahiers, et elle était surtout pressée dans le temps. Elle a donc fait beaucoup de biologie, parce que c'était plus facile et qu'il fallait qu'elle ait un certain nombre de crédits en sciences (...78).

Bien qu'Ariane ait une maîtrise en éducation aujourd'hui, la passation des examens pour avoir son DES a été la période d'études la plus intense et stressante de sa vie (12, 76). Elle aurait beau faire un doctorat, rien ne la rendra aussi fière que d'avoir obtenu son DES (75). Vingt ans plus tard, Ariane explique l'importance qu'elle accordait à l'obtention de ce diplôme par le concept de soi, la façon dont on se perçoit et l'importance que cela a dans nos choix; Ariane se percevait comme une bonne élève, donc il fallait qu'elle aille à l'école; elle aurait raté sa vie si elle n'avait pas fait son secondaire, c'était impensable pour elle (79).

### De la négligence parentale

Ariane considère avoir vécu de la négligence parentale; c'est parce qu'elle était forte qu'elle s'en est sortie, que cela a bien été pour elle (36). Chez elle, il n'y avait pas d'autres ressources stimulantes que les cours et les livres qu'elle s'achetait (34). Elle a vécu des moments qu'elle associe à de l'isolement, où elle se sentait vraiment à part (17, 42, 43). Elle était seule à la maison avec sa belle-mère, son père étant parti travailler, alors elle étudiait dans sa chambre ou elle faisait du ménage (32, 43). Ariane se faisait souvent regarder de travers par sa belle-mère qui la considérait paresseuse parce qu'elle passait du temps assise à lire et écrire, au lieu de faire du travail physique (40, 44...). Le travail intellectuel n'était pas du tout valorisé chez Ariane, c'était même presque démonisé. Ce que son père et sa belle-mère valorisaient chez une femme, c'est qu'elle soit capable de bien faire la cuisine, de bien faire le ménage, de faire un super beau jardin et de garder des enfants. Ariane aurait aimé être journaliste, ce qui n'était pas bien perçu par son entourage (...44).

La mère d'Ariane savait que sa fille n'allait pas dans une école secondaire publique, mais elle croyait que cette dernière était scolarisée à la maison ou qu'elle allait dans l'école religieuse illégale (47...). La mère d'Ariane ne savait pas qu'elle était laissée à elle-même, que personne ne s'occupait d'elle, qu'elle enseignait à des enfants et que

c'était n'importe quoi. Ariane ne lui disait pas, parce qu'elle savait qu'elle serait intervenue. Ariane était prise entre sa mère et son père; à l'époque, elle voulait garder contact avec sa mère et elle savait que si elle lui en disait trop, cela n'irait pas bien (...47, 49...). Sa mère avait d'ailleurs fait une plainte à la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ), sans le dire à Ariane, et il n'y a pas eu de suivi, à moins qu'ils aient appelé son père, mais dans tous les cas, personne n'est venu à la maison (...49..., 51). Sa mère avait aussi appelé le directeur de l'école secondaire publique, mais celui-ci lui avait répondu que pour lui, un enfant qui n'était pas inscrit à son école n'existait pas (...49..., 52). De manière générale, à cette époque, l'école à la maison n'était pas un dossier suivi par les commissions scolaires et il n'y avait pas de plans de scolarisation exigés des parents (...49). Selon Ariane, si sa mère avait insisté pour qu'elle aille à l'école, elle aurait coupé les contacts avec elle, parce qu'elle était plongée dans les mêmes croyances que son père; même si elle ne se sentait pas bien là-dedans, elle avait l'impression que c'est ce qu'elle devait faire (53...). À l'époque, Ariane était complètement habitée par ses croyances religieuses; si quelqu'un de la DPJ était venu et avait insisté pour qu'elle aille à l'école d'une façon coercitive, elle n'aurait pas ressenti cela de façon positive du tout, même si elle aimait l'école. Il aurait fallu que son père soit d'accord, qu'il lui dise: « on va t'inscrire à l'école » (...53, 55).

Pour Ariane, il est problématique que des parents laissent leur jeune à lui-même, en ne faisant rien, pour que finalement il aille tondre du gazon pour s'acheter illégalement des cours par correspondance (38...). Ariane n'était pas appuyée du tout; quand elle est allée passer ses examens de secondaire 5, ses parents ne lui ont pas offert de l'y reconduire, il a fallu qu'elle se débrouille seule. Elle a quasiment l'impression de s'être scolarisée contre le gré de ses parents (...38); elle n'a pas aimé que la non-scolarisation lui soit imposée (58, 59). À l'époque, il lui était impossible d'obstiner son père, d'aucune façon; aujourd'hui, elle n'arrive pas à s'expliquer pourquoi (59). En somme, Ariane n'est pas d'accord avec le contexte éducatif qu'elle a vécu; elle a ressenti son expérience de la non-scolarisation comme des bâtons dans les roues (38, 40).

Ariane a beaucoup d'empathie pour l'ancien Juif hassidique qui poursuit le gouvernement du Québec parce qu'il juge que ce dernier n'a pas assuré son droit à une éducation de qualité (86). Elle le comprend, son expérience est similaire, mais elle ne cherche pas la confrontation; elle n'irait jamais en cour (63, 86). Ariane pense que son père a fait ce choix en ayant de bonnes intentions; il n'a pas fait ça pour lui nuire et c'est important pour elle (87...). Il croyait qu'ainsi, Dieu aimerait Ariane, qu'elle irait au ciel; il était convaincu que c'était pour son plus grand bien. Encore aujourd'hui, son père pense qu'il a fait le meilleur choix possible. Ariane ne l'obstinera jamais là-dessus; qu'est-ce que ça lui donnerait? (...87). Cela dit, depuis l'adolescence, elle a un point de vue différent: elle n'a jamais pensé que son père avait fait le meilleur choix possible (88). Elle avait toujours une double impression: « c'est ce qu'il faut faire », et en même temps une autre petite voix dans sa tête lui disait : « non, je n'aime pas ça » (88).

### Une socialisation encapsulée

Durant l'enfance et l'adolescence d'Ariane, la grande majorité de ses connaissances venaient de sa communauté religieuse; elle rencontrait très peu de gens de l'extérieur (65). Sa période de non-scolarisation s'est déroulée dans un contexte où la plupart de ses amis n'allaient pas à l'école non plus (5); il y a eu des périodes où ils se regroupaient, allaient passer des après-midis chez l'un puis chez l'autre (32). Ariane peut poser différents regards sur son expérience éducative; elle a tout de même eu une enfance et une adolescence (14, 67). Il y avait une patinoire chez son ami et ils passaient des heures à jouer au hockey, et l'été ils faisaient du vélo (14, 42...). Ariane a beaucoup rigolé avec ses amis; ils n'étaient pas juste en train d'être malheureux dans une secte, ce n'était pas quotidiennement triste. Ils étaient une gang d'adolescents et ils riaient et *chillaient* comme des adolescents (...42, 67...). Quand Ariane rencontre des connaissances qui ont vécu la même adolescence qu'elle, elle ressent une grande connexion; ils partagent cette période importante de la vie. Ariane a encore aujourd'hui des amis de cette époque,

certains sont encore dans cette communauté religieuse, d'autres non (...67). Elle n'est pas la seule à avoir poursuivi des études (68).

De manière générale, Ariane considère qu'elle n'a jamais été quelqu'un de très sociable; elle n'a jamais été capable de faire du *small talk*, d'être à l'aise au milieu de nombreuses connaissances, ce n'est pas son truc (83, 92...). Au primaire, elle avait toujours un très bon ami, au cégep, elle a eu deux très bons amis; pour elle, cela est cohérent avec le reste de sa vie. Ariane n'est pas certaine que ce soit son expérience de la non-scolarisation qui ait déterminé sa faible sociabilité, mais cela n'a peut-être pas aidé (...92). Il est difficile de savoir ce qui est dû à quoi dans sa vie; si elle avait été au secondaire, elle ne croit pas qu'elle aurait été Miss Popularité non plus (83). Ariane ne sait pas qui elle serait si elle était allée au secondaire, mais elle pense qu'il y aurait certainement quelque chose de différent (84).

#### Le cégep: Ariane devient athée

Le père et la belle-mère d'Ariane n'étaient pas d'accord avec le fait qu'elle s'inscrive au cégep, ce qu'elle a fait tout de même (24, 45..., 56). Ariane croyait qu'ils auraient une réaction extrême en l'apprenant, elle était terrifiée de le leur dire et, finalement, cela s'est passé calmement. Elle ne sait pas ce qu'elle s'imaginait qu'il allait lui arriver; elle n'a jamais été battue, elle n'était pas physiquement maltraitée, mais elle pensait que ça allait être la fin du monde (...45). Quand elle est partie au cégep, en littérature, sa mère lui a payé un appartement, chez des gens qu'elle connaissait (46, 80).

De manière générale, Ariane était meilleure étudiante que la grande majorité, parce qu'elle avait déjà travaillé fort toute seule; elle se souvient qu'il y a un cours de philosophie qu'elle est la seule à avoir passé, avec 96% (20, 62). Elle a adoré ses cours de philosophie, qui lui ont permis de se dégager de l'emprise de la religion (48, 62...). Elle se souvient d'un déclic; son professeur avait posé la question: « est-ce que les

animaux ont une âme? » Pour Ariane, il est devenu évident qu'elle était un animal, qu'elle ne valait pas plus qu'un chat. Elle se rappelle du moment précis où elle s'est dit : « non, ça n'existe pas » et puis la présence est partie, la foi s'est dissoute. Depuis le cégep, Ariane est très athée et matérialiste (...62).

Lorsqu'Ariane a perdu la foi, il y a eu un peu de friction avec son ancien monde (63...). Au début, elle s'est vraiment détachée, elle ne voulait rien savoir d'eux, elle était en colère; elle a coupé les ponts avec son père pendant un bout de temps (56, ...63...). Maintenant que les années ont passé, elle parle de nouveau à son père, qui accepte ce qu'elle fait. Parfois, il lui parle du Bon Dieu et Ariane change de sujet (...63); son père est encore dans sa communauté religieuse aujourd'hui (64).

#### Combattre son sentiment d'insécurité et de marginalité

Ariane était mortellement *insécure* à l'époque où elle étudiait au cégep; elle avait vraiment l'impression d'arriver d'une autre planète, d'un autre siècle, parce qu'elle n'avait vraiment pas la même expérience commune que les autres (19, 66..., 83). Elle a grandi avec des familles de 10-12 enfants qui n'allaient pas à l'école, elle a enseigné à des enfants comme les filles des écoles de rang. Même s'ils n'étaient pas amish, s'ils ne portaient pas de costumes d'époque, elle se sentait vraiment venir d'un autre siècle, mais ce n'est pas quelque chose qu'elle disait ouvertement. Ce sentiment de décalage est moins intense aujourd'hui, mais elle le ressent encore un peu (...66).

À l'époque, se chercher un emploi était extra difficile; elle n'en était pas capable toute seule (83..., 89, 90). Elle se dépréciait, se trouvait nulle, pas bonne, pas belle, conne. Il a été difficile de reprendre confiance en elle. En fait, elle avait une confiance académique (les professeurs couraient après elle dans le cégep pour lui dire qu'elle était bonne), mais elle n'avait pas confiance en elle, socialement (...83). Ariane avait honte de ne pas être allée à l'école (85). Au début, des gens l'ont aidée à se trouver des emplois,

de bons emplois (89...). La personne chez qui elle habitait durant ses études collégiales a eu un rôle important pour elle; c'était une personne très fantastique. Cette dernière était proche du milieu communautaire et elle voulait vraiment qu'Ariane se sorte de sa religion, mais elle savait qu'il n'était pas possible de l'affronter directement. Elle lui a trouvé un super emploi à la bibliothèque de la ville; Ariane avait rédigé son CV, avec beaucoup de difficultés parce qu'elle n'arrivait pas à se trouver de qualités, mais ce n'est pas elle qui est allée le porter (...89, 90). Ariane a dépassé ce manque de confiance quand elle est partie en voyage; elle est allée au Chili et en Europe, et par la suite elle se sentait plus *chill* (91).

#### Les emplois d'Ariane: toujours liés au milieu de l'éducation

Plus tard, Ariane a travaillé pour sa mère et, pendant ses études universitaires en littérature, elle vivait sur les prêts et bourses (80, 89). Par la suite, elle a toujours travaillé dans le milieu de l'éducation: d'abord comme monitrice de français en Irlande, puis elle a fait de l'aide aux devoirs, encore une fois grâce à la personne chez qui elle habitait, qui était orthopédagogue (73, 81, 89). Ensuite, elle a été monitrice de langue dans une province canadienne et c'est à ce moment qu'elle a réalisé qu'elle aimait vraiment l'enseignement (81). Elle est finalement restée dans ce coin du pays pour enseigner le français comme langue seconde à des fonctionnaires pendant quatre ans (82, 100). Cela l'a menée à entamer une maîtrise en enseignement des langues secondes, bien qu'elle ait fini avec une maîtrise en enseignement du français au secondaire, complétée récemment (73, 81). Ariane devrait commencer à enseigner au secondaire ou au primaire à l'automne 2016 (82).

#### Regard sur son parcours, vingt ans plus tard

Vingt ans plus tard, Ariane a un drôle de regard sur son éducation, parce qu'elle a fini par faire ce qu'elle aurait probablement fait en étant allée à l'école au secondaire (39).

Avec le recul, elle considère que son expérience de la non-scolarisation n'était pas un enfer quotidien; elle avait beaucoup de liberté à travers tout cela, plutôt que d'être assise toute la journée à l'école (16, 102). Cela dit, elle trouve que son parcours a été plus difficile que si elle était allée à l'école; elle a fait ses maths, ses sciences, sa physique toute seule, sans enseignant, juste avec des cahiers, puis elle est allée passer des examens, qu'elle a réussis de justesse (39...). Elle est allée étudier en lettres au cégep, mais elle ne pouvait pas vraiment étudier autre chose, parce qu'elle n'avait pas de sciences fortes; elle ne saura jamais si elle ne serait pas devenue médecin. Mais a priori, c'est en lettres qu'elle voulait étudier, parce qu'elle voulait être écrivaine; Ariane trouve tout cela paradoxal (...39).

#### Sa perception de l'école nuancée par ses stages au secondaire

Durant ses deux stages comme enseignante au secondaire, dans le cadre de sa maîtrise, Ariane, qui n'y avait jamais mis les pieds, était étonnée de voir l'état de dépendance dans lequel les jeunes étaient placés ou se plaçaient eux-mêmes par rapport à l'enseignant: « Madame, qu'est-ce qu'il faut que je fasse? », « Lis-le c'est écrit, tourne ta page. Prends ton crayon. » (70, 72). Ariane se demande à quel point cet état vient des jeunes eux-mêmes, qui n'ont aucune motivation pour faire quoi que ce soit, ou si ce n'est pas un état infligé par un système qui exige tout le temps que les jeunes demandent la permission avant de faire quoi que ce soit, et vient un moment où ils ne prennent plus d'initiatives (72). Quelque chose la dérange dans le: « madame on peut-tu... » (70...). Pour elle, voir des adolescents de 12 à 16 ans lever la main pour demander d'aller faire pipi, c'est hyper traumatisant. En même temps, elle comprend que dans une école de 1800 élèves, si tout le monde s'en va à la toilette, il n'y aura plus personne dans les classes, les enseignants n'auront plus le contrôle, ne sauront plus où sont les élèves. C'est toutefois choquant pour Ariane, qui n'a pas vécu ce système; elle est passée directement au cégep, où les étudiants n'avaient pas à demander la permission pour aller faire pipi et où ils faisaient les travaux s'ils le voulaient et sinon c'était tant pis pour eux.

Ariane trouve rude la structure de l'école secondaire, où l'on s'attend à ce que tout le monde fasse la même chose en même temps; cela ne lui correspond pas (...70).

Pour Ariane, l'autonomie est importante et un enseignant n'est pas nécessaire pour faire toute chose; elle pense que ses valeurs éducatives ainsi que sa vision de l'enseignement et de l'apprentissage lui viennent probablement de son expérience de la non-scolarisation (69, 71, 74). En rédigeant un essai suite à un stage, Ariane s'est rendu compte qu'elle aurait aimé rendre l'enseignement plus souple (70). Quand elle voyait des adolescents démotivés, elle se disait: « sortez-les d'ici » (106...). Il y avait des élèves dans sa classe qui travaillaient et qui étaient motivés et, pour eux, elle ne donnait jamais assez de travail. Mais il y en avait d'autres qui n'avaient rien à faire là, à ce moment-là, à qui Ariane aurait voulu dire: « Regarde là, ce n'est pas parce que tu rates cette année que tu es en train de rater ta vie ti-gars. Tu reviendras après, tu vas réussir. OK, là tu as 14%. Je ne te mentirai pas, tu es en train de couler ton année, mais ce n'est pas la fin de ta vie. Il y a d'autres façons de poursuivre. Tu vas être prêt plus tard, tu vas le trouver ton intérêt. » Plutôt que de garder ces élèves assis dans la classe, Ariane aurait préféré qu'ils aillent jouer au ping-pong. Elle pense que si un après-midi, elle avait permis à tous ceux qui le voulaient de jouer au ping-pong et que ceux qui voulaient travailler travaillent, il y en a qui seraient restés travailler et le travail accompli aurait été semblable au bout du compte, sauf que ceux qui voulaient jouer au ping-pong n'auraient pas tapé sur les nerfs de ceux qui voulaient travailler. Ariane ne l'a pas testé, mais c'est sa conviction; au lieu de se faire écœurer à faire des travaux quand on n'est pas prêt, vaut mieux attendre d'être prêt. Cela dit, elle sait que dans le système scolaire actuel, avoir une *gang* d'adolescents qui jouent au ping-pong toute la journée serait difficile à justifier (...106). Selon Ariane, les gens ont en eux ce qu'il faut pour réussir ce qu'ils veulent entreprendre (103...). Idéalement, la liberté devrait avoir plus de place dans l'apprentissage, parce que quand on est motivé intrinsèquement à faire quelque chose, on le réussit mieux que si on se le fait enfoncer dans la gorge à coups de manuel sur la tête. Le petit coco qui n'est pas prêt et qu'on écœure, rendu en quatrième année, il aurait

peut-être été prêt à apprendre, mais là il n'est plus prêt, il est écœuré et convaincu qu'il n'est pas bon (...103). Ariane réfléchit beaucoup à comment l'école devrait être et c'est difficile, mais elle croit qu'il faudrait que ce soit moins structuré, plus souple, que les enfants aient plus le contrôle sur ce qu'ils font, qu'ils puissent exercer plus de choix (105...). Ariane n'est pas du tout d'accord avec le fait que les enfants commencent l'école à trois ou quatre ans et qu'ils y aillent le plus longtemps possible. Elle croit que le mode associé à la maternelle, soit des centres où l'enfant fait des jeux, devrait continuer jusqu'à l'âge de huit ans. La maternelle, c'est *cool*, et puis tout d'un coup, bang!, en première année, on assoit les enfants en rangs d'ognons; Ariane croit qu'il n'y a peut-être pas urgence tant que ça. Les enfants qui seraient super intéressés à lire pourraient avoir des cercles de lecture et puis les autres pourraient y participer quand ils sont prêts. Pour Ariane, ce qui est difficile avec le système, c'est que tout le monde commence en septembre et tout le monde finit en juin, alors que les enfants n'atteignent pas tout le même stade de maturité en même temps (...105).

#### Retirer son fils de l'école, alors qu'elle était 100% contre l'école à la maison

Ariane était contente quand son fils est parti dans son autobus pour la maternelle, mais l'école n'a vraiment pas fonctionné pour lui, surtout en première année (96). Il a vécu une expérience d'agression et il a depuis un choc post-traumatique lié à l'école (94, 98...). Avant de comprendre cela, ils sont passés par 100 000 étapes: « Qu'est-ce qu'il a? Est-il autiste? A-t-il la Tourette? Comment ça se fait que c'est juste à l'école qu'il est complètement *out of his mind* et qu'à la maison, il est gentil, sociable et il ne fait pas du *rocking* ? »; Ariane ne comprenait pas ce qui se passait. Elle a trouvé très difficile sa relation avec l'école durant cette période, soit de passer pour une folle, pour la mère surprotectrice avec son enfant roi, qui essaie de dire: « oui, je comprends, je vous crois qu'à l'école ça ne marche pas, qu'il a frappé sur des amis et qu'il a lancé une chaise, je le sais que c'est vrai, mais expliquez-moi pourquoi ces comportements-là surviennent seulement de 9h à 5h? Tu ne peux pas être autiste de 9h à 5h, je veux être d'accord avec

vous, mais expliquez-moi ce qui se passe. » Elle se faisait alors regarder de façon condescendante, parce que les intervenants scolaires croyaient qu'elle était dans le déni, qu'elle ne voulait pas comprendre que son fils avait un problème. Ariane voulait vraiment collaborer avec l'école et elle aurait aimé avoir un retour plus collaboratif. En même temps, elle n'est pas tellement en colère contre l'école; elle est capable de se placer dans les souliers des intervenants. Ariane a retiré son fils au cours de sa première année et elle trouve sa famille se porte vraiment mieux depuis (96, ...98). Si on parle d'utopie, Ariane aimerait que l'éducation offerte à l'école soit tellement bienveillante que même les enfants qui ont des troubles puissent bien y fonctionner (112). Sauf que ce n'est pas le cas, et Ariane pense que pour les familles qui peuvent se le permettre, l'éducation en dehors de l'école peut être vraiment géniale (112).

#### Ce que le *unschooling* peut ou devrait être

Un mois avant de décider de retirer son fils de l'école, Ariane était 100% contre la scolarisation à domicile, sans parler du *unschooling* (94). Son expérience personnelle teintait beaucoup la vision qu'elle en avait; elle associait l'éducation extrascolaire au désir du parent d'avoir du contrôle sur l'éducation de l'enfant (95...). En tant que parent, ce n'est pas ce qu'elle souhaite; elle ne veut pas être tout pour ses enfants, tout contrôler pour eux, être sûre qu'ils n'ont aucune influence de ci ou de ça. Pour elle, cela fait partie de la vie et des apprentissages et elle veut que ses enfants soient bien, libres et autonomes (...95). Ariane a toutefois réalisé qu'il y a une différence entre son expérience de la non-scolarisation, qu'elle considère négative, et ce qu'elle pense désormais du *unschooling* en général (38, 93, 107). Ariane est pour le *unschooling* dans les super familles, c'est-à-dire une famille qui est capable de soutenir l'intérêt de ses enfants, de les pousser, de les encourager dans ce qu'ils sont, de les amener visiter des endroits, de leur offrir des ressources, de les mettre dans des contextes stimulants (37, 104...). Elle n'est toutefois pas certaine que ce soit une bonne idée qu'une famille qui n'a pas beaucoup de ressources intellectuelles, financières et sociales, qui est plutôt

démunie, entreprenne de faire du *unschooling* avec un enfant qui pourrait avoir un haut potentiel. Selon elle, il faut que l'enfant soit dans un environnement riche culturellement (et ce serait super si l'école pouvait offrir un tel contexte à tous les enfants). Il faut aussi qu'au moins un parent soit à la maison et ce n'est pas toutes les familles qui ont cette chance. C'est certain qu'il est possible d'être sur l'aide sociale et elle l'aurait fait si elle n'avait pas eu le choix pour son garçon, mais cela n'aurait pas été les conditions parfaites; elle n'aurait pas accepté qu'on envoie son fils dans une école pour autistes, alors qu'il n'a finalement aucun trouble (...104).

Ariane croit que le *unschooling* peut être positif; parmi les parents qui décident de ne pas envoyer leur enfant à l'école, plusieurs ont des doctorats, sont des enseignants ou le font parce que leur enfant a de sérieux problèmes à l'école (107). Ariane a souvent plus de plaisir à discuter avec des gens qui font du *unschooling* et de la scolarisation à domicile qu'avec des collègues en enseignement, parce qu'il y en a plusieurs qui sont vraiment des pédagogues; ils essaient toujours de trouver de nouvelles approches et de varier leurs méthodes (110). Cela dit, selon elle, il ne faut pas oublier qu'il y a des parents qui font ce choix pour des motifs religieux, sectaires et que certains ont des problèmes de santé mentale; cela fait peur à Ariane (107).

#### Ariane et ses enfants: un doux glissement vers le *unschooling*

Ariane dit qu'elle n'a pas assez confiance en la vie pour ne faire aucun enseignement systématique de la grammaire et de la lecture à ses enfants (100). Sur les forums de *unschooling*, elle lit que les apprentissages se font spontanément et elle aimerait bien voir cela (100, 115). Ariane a l'impression que le *unschooling* fonctionne pour les enfants surdoués, qui n'auraient besoin de rien, qui peuvent apprendre tout seuls, mais elle est vraiment curieuse de savoir comment cela se passe avec les enfants qui auraient besoin de plus de soutien académique, comment ils peuvent y arriver sans un enseignement formel (113).

Par ailleurs, Ariane trouve que les groupes de discussion sur Facebook relativement au *unschooling* sont radicaux et cela l'énerve (101...). Il lui semble paradoxal que les parents *unschoolers* disent que leurs enfants sont super libres, mais que quand quelqu'un amène une opinion différente dans une discussion, là, ils n'aiment pas ça. Elle se demande s'ils considèrent qu'elle a la liberté de penser que ses enfants bénéficient d'un enseignement de la grammaire, par exemple. Ariane aime comprendre le point de vue des autres et elle n'aime pas qu'on soit contre quelque chose à 100%; elle ne pense pas que l'école est mauvaise à 100%. Le *unschooling*, elle pense que c'est bon, mais elle se demande jusqu'où; est-ce qu'un enfant pourra devenir médecin? Elle ne le sait pas. Elle se demande si un enfant ne va pas se retourner à un moment donné et dire: « Moi, ça m'a nui. Si j'étais allé à l'école, mes maths et tout, ça aurait été plus fort et puis j'aurais voulu faire ci, ça... » Ariane pense qu'on ne peut jamais dire qu'une approche est la meilleure qui soit et que les autres ne comprennent rien; elle n'aime pas cette attitude-là (...101). La vision qu'a Ariane, tant de l'école que de la non-scolarisation, est très nuancée; selon elle, ses opinions sont trop nuancées pour la plupart des personnes qui interagissent sur les forums de discussion, elle passe pour une tiède (99). Ariane n'est pas pour l'école à la maison, ni pour le *unschooling*, ni pour l'école, elle est pour la nuance, pour avoir une situation adaptée aux familles et aux enfants, surtout (99).

Ariane pense que si elle avait dix enfants et qu'ils étaient tous scolarisés à la maison, probablement que rendu au huitième, ce serait du *unschooling* à 100% (115). Il y a un processus de confiance pour y arriver, de voir comment les enfants se développent; même s'ils ne passent pas quatre heures par jour à écrire, tout d'un coup, ils écrivent (115). Cela dit, elle ne veut pas faire d'expériences de laboratoire avec ses enfants (117). Selon elle, il y a certains apprentissages qui nécessitent un exercice formel, comme faire des gammes au piano; bien sûr, il y a des génies qui peuvent commencer à jouer directement, mais en général, il y a du travail avant d'arriver spontanément à produire quelque chose dans certains domaines qui ne sont pas nécessairement naturels, notamment la lecture et l'écriture (117). Cela dit, Ariane se rend compte que le temps

travaille; c'est comme les cheveux, ça pousse sans qu'on ait besoin de tirer dessus (116...). Par exemple, son fils détestait écrire, c'était la crise, alors ils ont pris une pause d'écriture, puis ils ont commencé à rédiger un blogue. Il ne faisait qu'écrire à l'ordinateur pendant un bon moment et Ariane se demandait comment allait se faire le transfert de l'écriture clavier à l'écriture crayon, mais elle n'en parlait pas. Ils continuaient avec le blogue, parce que cela allait bien et puis Ariane lui a proposé de correspondre avec un garçon de la France. À sa grande surprise, son fils a trouvé que c'était une super bonne idée, il a pris un crayon, il a commencé à écrire et il avait progressé entre temps (...116).

Cette année, la fille d'Ariane a aussi commencé à faire de l'école à la maison, pour des raisons plus conjoncturelles; il fallait qu'Ariane aille faire un stage dans une autre région et c'était compliqué de la laisser à l'école (97...). Ariane adore ce contexte éducatif avec ses enfants, elle trouve cela génial et plus ça va, plus ils vont vers le *unschooling*; elle était récemment à la maîtrise, elle avait beaucoup de travaux à faire, alors elle avait moins de temps pour s'asseoir avec ses enfants et être super structurée. Elle se rend compte que ses enfants font des apprentissages quand même. Ariane juge que l'expérience de ses enfants est diamétralement opposée à la sienne, parce qu'elle les amène partout; ils sont récemment allés en Colombie-Britannique, ils vont au musée, etc. Ce n'est pas exactement du *unschooling*, parce qu'ils font aussi des cahiers et ils essaient de suivre le programme un peu, mais ils ne sont pas toujours en train de travailler et ils apprennent, ils sont brillants, ils n'ont pas de difficulté et même s'ils en avaient, selon Ariane, ce serait un peu la même chose. Ses enfants lisent des livres très épais, sans qu'elle le leur demande. Tout ça modifie beaucoup sa vision de la maitresse d'école en avant, les enfants assis (...97).

### Opinion d'Ariane relativement aux interventions de l'État

Ariane est très d'accord avec les plans de scolarisation demandés aux parents par les commissions scolaires (50). Elle ne croit pas que ces dernières devraient exiger des examens, mais un suivi minimal doit être fait, pour éviter les cas exceptionnels où il y a négligence parentale; Ariane ne souhaite pas que quelqu'un d'autre passe par son chemin (50). Elle pense que les enfants n'appartiennent pas aux parents, qu'ils appartiennent à eux-mêmes et selon elle, la société a un devoir de protection vis-à-vis des enfants (108...). Elle sait que les parents n'aiment pas les contrôles de la part des commissions scolaires, mais elle pense que si dans une famille tout va très bien, c'est tant mieux, mais il y a peut-être un enfant quelque part qui aurait besoin qu'on regarde ce qui se passe, parce que la négligence existe et que les enfants n'ont pas de pouvoir par rapport à ce qui leur arrive; ils sont complètement sous l'emprise des décisions parentales et Ariane voudrait qu'on puisse les aider (...108..., 111). Elle n'est pas d'accord avec ceux qui disent: « ce sont mes enfants, et personne n'a rien à voir là-dedans. Je fais du *unschooling* et ce n'est vraiment pas correct de la part du gouvernement de vouloir avoir un contrôle sur ce que je fais. » Elle ne pense pas que le ministère de l'Éducation devrait contrôler tout ce que les parents font avec leur enfant, mais il ne devrait pas non plus laisser les parents faire absolument n'importe quoi, sous prétexte que ce sont leurs enfants (...108, 109). Ariane, trouve important de savoir lire, écrire et compter dans la vie; elle sait qu'il est probablement possible d'être heureux à *gossier* des canots en écorce dans le parc de la Vérendrye, mais il faut avoir accès à l'écrit pour se débrouiller dans la vie et ne pas se faire avoir (114). Pour elle, il ne serait pas acceptable de dire que ce n'est pas grave si des enfants ne savent pas lire (114).

Selon Ariane, dans une école, les enfants sont nécessairement en contact avec plein de monde, avec plusieurs adultes, chaque jour (109...). Il y a des enfants scolarisés qui ne révéleront jamais ce qui se passe chez eux, mais ils ont une chance de le faire, tandis que dans les cas extrêmes où des enfants non scolarisés sont isolés, ils ne peuvent parler

avec personne. Ariane pense que les enfants éduqués en dehors de l'école devraient avoir la chance, au moins une fois par année, de parler avec quelqu'un qui n'est pas papa et maman. Il devrait y avoir une discussion avec un intervenant extérieur, pour qu'il puisse prendre le pouls de la situation. Ariane croit que cette solution est probablement utopique; cela prendrait des gens hyper délicats, capables de sentir ce qui se passe. Elle sait qu'il pourrait y avoir de l'abus de la part de la Direction de la protection de la jeunesse et elle ne croit pas que cette dernière devrait débarquer dans toutes les familles. Ce qui est certain, selon, elle, c'est qu'il ne faudrait pas intervenir directement auprès de l'enfant, mais plutôt auprès de ses parents, quand cela est nécessaire, soit dans une minorité de cas (...109).

#### 4.5. Compte rendu du témoignage de Dominique

*Participante* : Dominique

*Sexe* : Féminin

*Âge au moment de l'entretien* : 34 ans

*A vécu la non-scolarisation* : de 12 à 16 ans

*Durée de l'entretien* : 2h09

##### Dominique (et sa famille), une brève mise en contexte

Dominique est l'aînée de sa famille; elle a deux sœurs plus jeunes, totalement non scolarisées (13, 22). Au cours de son enfance et de son adolescence, sa famille habitait sur une ferme à taille humaine, au fond de la campagne en région éloignée; il y avait une vache, quelques moutons, un âne, une basse-cour avec des poules, des chevaux, etc. (52).

##### Être décrocheuse en première année

Jusqu'à cinq ans, Dominique a vécu de la non-scolarisation pure; elle ne faisait pas de tâches, elle était la reine de la maison, elle vivait sans contrainte (22...). Puis, son amie est entrée à l'école publique et elle a voulu y aller aussi; son père ne se sentait pas en mesure de le lui interdire, même s'il était déjà très désillusionné du système scolaire (2, ...22...). Pour Dominique, la maternelle, c'était du bricolage entre amis; elle n'a eu aucun souci, tout allait bien. Elle se disait qu'elle était faite pour l'école et qu'elle y resterait longtemps. En première année, elle s'est heurtée au fait que désormais, il allait « falloir apprendre ». À partir de ce moment-là, Dominique s'est sentie en grand décalage avec tout le système scolaire et notamment avec son enseignante, qui était très sévère et qui n'avait pas du tout envie de comprendre son univers. Elle est alors devenue la pire élève de la classe, parce qu'elle ne faisait pas ce qu'on lui demandait. Aussi, Dominique avait beaucoup de créativité, comme bien des enfants, donc elle ajoutait à

ses réponses de petits dessins, elle enjolivait ses chiffres dans ses travaux de mathématiques. Son enseignante lui disait alors qu'elle n'avait pas les bonnes réponses, alors Dominique refaisait ses calculs, jusqu'à ce qu'elle comprenne que le problème était plutôt sa calligraphie enjolivée. Tout cela faisait que Dominique se sentait toujours inadéquate, enfant terrible. Elle se souvient qu'à un certain moment, elle avait fait exactement ce que son enseignante lui avait demandé et que cette dernière avait cru avoir enfin réussi « à la casser », mais non, Dominique lui avait dit que c'était parce que cette fois, elle avait envie de faire ce qu'elle lui avait demandé, au grand désespoir de cette dernière, qui n'avait pas « réglé son cas ». Aussi, dans la cour de récréation, elle était souvent la risée; les autres enfants se moquaient d'elle et elle n'avait pas beaucoup d'amis. Tout cela a fait qu'après quelques mois, Dominique ne voulait plus aller à l'école (...22).

Dominique avait donc demandé à son père de venir faire une visite à l'école pour voir ce que c'était et celui-ci lui avait dit par la suite: « En effet ma fille, délivre-toi! L'école est une prison! » (22..., 122). Devant son insatisfaction face à l'école, devant son incapacité à s'adapter, à ce moment-là, elle n'a pas eu le père qui lui a dit: « persévère ma grande, c'est un mauvais moment à passer, mais c'est ça l'école. » Dominique était plutôt invitée à s'en délivrer, ce qu'elle a fait (...22); persévérer quand cela ne va pas bien, en première année, Dominique n'y était pas habituée (124...). Avec le recul, elle croit que si son père l'avait encouragée à essayer davantage, à persévérer, s'il lui avait expliqué ce qu'est l'école, que ce n'est pas toujours plaisant, mais que presque toutes les situations de la vie ont des bons et des mauvais côtés, s'il lui avait amené des arguments positifs, elle aurait réfléchi davantage et elle aurait peut-être choisi de continuer; elle se serait dit: « mon père encourage la persévérance » plutôt que « mon père dit que c'est con l'école, alors j'ai bien raison d'en sortir » (...124).

Dominique était donc une décrocheuse très précoce et dans sa région, c'était très peu fréquent, donc tout le monde était au courant (22...). Il y avait même un petit garçon

qui vivait dans le même rang qu'elle, qui était venu la voir en courant pour lui demander si elle allait bien, si elle était correcte; il était vraiment inquiet pour elle. Dominique lui avait répondu que oui elle allait bien, justement parce qu'elle n'allait plus à l'école (...22).

#### L'école à la maison: la possibilité de faire le programme en accéléré

Puisque Dominique était inscrite à la commission scolaire, il fallait qu'elle suive le programme du Ministère à la maison et qu'elle aille passer un examen quelques fois par année pour témoigner de ses progrès (23...). C'est ce qu'elle a fait pour terminer sa première année et pour compléter sa deuxième. À la fin de celle-ci, la dame de la commission scolaire responsable de son dossier avait dit qu'elle progressait tellement bien qu'elle aurait pu faire sa troisième année durant l'été et accélérer le processus. Le père de Dominique avait toutefois déjà vécu le processus de favoriser l'apprentissage rapide chez l'enfant, avec la fille de son premier mariage, et il était désormais contre; cette dernière avait été inscrite à trois ans dans une école où ils allaient en faire de petits singes savants et son père avait remarqué qu'elle apprenait beaucoup et qu'elle était très allumée, mais qu'elle avait tout oublié au cours de l'année suivante, suite à une absence pour maladie (...23).

#### L'école Waldorf-Steiner, l'école de rang, puis l'école Waldorf-Steiner de nouveau

Au cours de cet été où Dominique aurait pu « devenir quelqu'un », elle a rencontré une famille vivant en Outaouais, dont les trois enfants allaient dans une école Waldorf-Steiner située à la frontière de l'Ontario (2, 24...). La mère de la famille a proposé d'accueillir Dominique pour qu'elle puisse aller à cette école axée sur les arts où il n'y avait pas d'examens et elle a accepté. Pendant un an, elle a donc fréquenté cette école privée anglophone, mais elle ne parlait pas anglais à l'époque, bien que ce soit la langue maternelle de sa mère, alors elle a passé l'année à retranscrire ce qui était écrit sur le

tableau noir et avec le temps, elle l'a appris. Au cours de l'été, Dominique est retournée chez ses parents, parce que la famille ne pouvait pas l'accueillir indéfiniment (...24).

Le père de Dominique a alors eu l'idée de transformer l'école-maison en école de rang (25). Durant l'année qui a suivi, Dominique, sa sœur Fanie et trois autres enfants éduqués à domicile ont donc étudié dans la maison de sa tante venue séjourner près de chez eux, devenue une école de rang animée par cette dernière, la mère des autres enfants et le père de Dominique, qui venait leur lire des textes historiques de temps à autre (25, 37). Le projet a été abandonné l'année suivante, parce que la tante de Dominique est retournée vivre en Ontario et les autres enfants ont réintégré l'école régulière (37).

De retour en Ontario, la tante de Dominique a décidé d'ouvrir une école Waldorf-Steiner bilingue (26). Cette idée a beaucoup enthousiasmé Dominique et elle est repartie deux ans pour aller dans cette école, en vivant chez sa tante (26). L'école était assez embryonnaire; il n'y avait pas tous les niveaux et, à un certain moment, les enseignants ont sorti des cahiers très formels de la commission scolaire que les élèves aimaient moins (27). Cela dit, de manière générale, Dominique aimait beaucoup que les enseignants abordent les notions à partir de la mythologie, de l'histoire et de la géographie (27). L'école, en démarrage, n'était pas parfaite, mais Dominique y était bien; c'était un endroit très respectueux des enfants, où elle avait des amis avec qui elle s'amusait beaucoup, tout en réalisant des apprentissages (26, 27). Par contre, sa sœur benjamine, Clémentine, est allée y passer une semaine lorsqu'elle avait sept ans et elle a trouvé cette expérience scolaire très intimidante, de façon similaire à Dominique en première année; il n'était pas question pour elle d'y retourner (35). Les sœurs avaient été élevées d'une façon tellement libre chez elles, sans connaître la date en termes de jour, de mois et d'année, sachant à peine qu'elles habitaient au Québec, qu'aussitôt qu'on les invitait à formaliser les choses sur papier, elles étaient prises d'une grande peur (35).

Bien que les écoles Waldorf-Steiner soient un beau milieu pour les enfants qui s’y développent, Dominique considère que certains aspects très sectaires y sont associés (27...). Il y a beaucoup de philosophie cachée, soit l’anthroposophie, qui implique une certaine manière d’être et d’agir, d’évoluer dans un certain sens, de bien penser, d’arriver à un certain endroit; il y a l’idée que ceux qui ne sont pas dans le mouvement n’ont rien compris. Par exemple, Dominique a parlé à une dame dont les parents étaient des anthroposophes très convaincus; leur façon de penser était celle de Rudolf Steiner. Cette dame lui a raconté que quand elle avait quatre ans, elle voulait apprendre à lire et lorsqu’elle demandait à sa mère de l’aider, cette dernière détournait le regard et évitait la question. La petite se demandait alors ce qu’elle avait fait de mal et elle a su des années plus tard que c’était parce que, selon Rudolf Steiner, il est très important qu’un enfant n’apprenne pas à lire avant d’avoir perdu ses dents de lait (...27). La dame en question considère que certains aspects du mouvement Waldorf-Steiner sont complètement aberrants; l’enfant est respecté, mais jusqu’où et selon qui (29, 30)? Pour Dominique, cela est un exemple de philosophie prônant la liberté de l’enfant pour son épanouissement, mais amenant son lot de limites, de contraintes et d’interdits (28).

#### La non-scolarisation ou l’arrêt du *niaisage*

Dominique a quitté la seconde école Waldorf-Steiner principalement pour une question d’éloignement (26, 31). De retour chez ses parents, aller au secondaire à l’école publique n’était pas une option qui existait pour elle (31). Il lui semblait qu’elle n’avait pas d’autre choix que de faire de la non-scolarisation à la maison, avec ses sœurs, parce que pour aller à l’école, il aurait fallu qu’elle confronte les idées de son père et, à l’époque, elle était elle-même convaincue que l’école publique, notamment secondaire, était le pire endroit où être (34..., 36). Pour le père de Dominique, l’école est une prison et, pour demander d’aller en prison, il faut avoir de bons arguments. Dominique a toujours trouvé intéressante la façon qu’a son père de dire que ses sœurs auraient pu aller à l’école publique, mais qu’elles ne l’ont jamais demandé; selon elle, cela n’a jamais été proposé

non plus, leur père ne leur a jamais dit: « est-ce que vous aimeriez aller à l'école? Est-ce que vous savez ce que c'est l'école? » Il est certain qu'en entendant constamment leur père dire que l'école est une prison, notamment lors de ses nombreuses conversations téléphoniques avec des gens de partout au Québec qui le voyaient comme une référence en matière de non-scolarisation, Dominique et ses sœurs ne se sentaient pas vraiment d'attaque pour lui dire qu'elles aimeraient bien aller à l'école le lendemain. Selon Dominique, pour ses sœurs, comme pour elle à ce moment-là, l'école n'était pas une option (...34).

Au cours de l'automne qui a suivi son retrait de l'école Waldorf-Steiner, Dominique s'était rendu compte qu'elle n'aurait pas dû, qu'elle aurait préféré y rester plutôt que d'être dans sa famille, avec ses sœurs et sa mère, mais ce n'était plus possible (15..., 38). Cela faisait longtemps que son père l'entendait se plaindre qu'elle était tannée de parcourir les 600 kilomètres qui la séparaient de sa famille et, quand elle lui a demandé d'y retourner, il a dit une phrase qui lui a fait comprendre qu'elle devait commencer à être sérieuse: « Là, c'est fini le *niaisage*. » À ce moment-là, Dominique a ressenti une petite cassure; elle a perdu le sentiment de liberté personnelle qu'elle avait jusque-là (...15). Elle a donc vécu la non-scolarisation de douze à seize ans et c'est au cours de la première année de son expérience de ce mode éducatif que Dominique considère être devenue adulte (1, 8, 38, 55). Elle vivait alors beaucoup de frictions avec son entourage; ses sœurs ne l'acceptaient plus, elles disaient s'être sevrées d'elle, qu'elle ne faisait plus partie de la famille (38, 40). Sa mère vivait beaucoup de conflits avec son père, ce qu'il appelait de la schizophrénie (39...). La mère de Dominique avait alors beaucoup de difficulté à être 24h/24 avec ses filles; si ces dernières étaient allées à l'école, Dominique croit que cela aurait peut-être aidé leur mère. Celle-ci a traversé une grosse dépression, durant laquelle elle ne semblait pas vouloir d'enfants (...39). Au cours de cette année, Dominique se disait que ce n'était pas drôle la vie et qu'elle n'avait pas d'amis; elle a passé beaucoup de temps à pleurer (41). Elle avait voulu revenir chez ses parents pour avoir sa petite sécurité, le confort familial, et elle ne l'a pas trouvé; ce fut pour elle la

panique, elle se disait qu'elle avait pris la mauvaise décision et qu'elle aurait dû rester en Ontario (43, 44). Son père est devenu son confident, parce qu'elle n'avait plus personne (41). Il lui disait: « Fais comme le canard, laisse couler l'eau sur ton dos sans que ce qui vient de ton environnement ne t'agresse », c'est ce que Dominique a fait pendant un an (41).

### Quand non-scolarisation est synonyme de travail

Pour Dominique, la non-scolarisation signifie vivre à la campagne, chez ses parents, au jour le jour et participer aux travaux de la ferme (5, 55, 57...). Cela dit, son père n'a jamais demandé à ses filles de faire la vaisselle et sa mère sentait qu'il ne fallait pas qu'elle le leur demande, bien que parfois, elle aurait bien aimé un coup de main parce qu'elle était débordée (5, 57...). Elle préférait tout de même voir ses filles aider leur père; elle le voyait faire la boulangerie toute la nuit, cinq fois par semaine, pour réussir à mettre du pain sur la table et, l'après-midi, travailler dehors: faire les foins, redresser une clôture, soigner les animaux, tondre les moutons, faire l'abattage, bûcher le bois et le rapporter avec les chevaux, etc. (55, ...57...). Il ne voulait pas forcer ses filles à faire ces tâches, donc il leur proposait gentiment de venir avec lui. Évidemment, il y avait des moments où Dominique et ses sœurs avaient davantage envie de jouer aux poupées, alors elles refusaient sa proposition; elles le voyaient alors partir la mine dépitée. La mère de Dominique, qui est une fille de ville, travaillait dans la maison, faisait le jardin, énormément de cuisine, mais elle allait le moins possible travailler sur les tracteurs; c'était plutôt la tâche de ses filles. Leur père avait peur de leur imposer de le rejoindre, mais il avait vraiment besoin d'aide. Dominique croit qu'il aurait pu simplement le leur dire, mais il n'y pensait pas. Son père ne voyait pas l'éventail des façons de communiquer avec un enfant: pour lui, il n'y avait que deux options, soit imposer ou proposer gentiment et s'abstenir de commentaires, ce qui fait que les filles ne ressentaient pas le vrai besoin sous sa demande (49, ...57...). Ainsi leur mère, quand elle voyait partir leur père fâché parce qu'il n'allait pas avoir d'aide, leur disait d'une

voix forte: « allez aider votre père! »; elle travaillait dans les coins pour resserrer la vis, ce qui fait que Dominique et ses sœurs avaient deux influences contradictoires, comme dans bien des familles, leur mère rattrapant ce que leur père ne faisait pas par obligation philosophique (49, ...57...). En somme, les filles ont été habituées à beaucoup travailler sur la ferme (mais n'ont jamais lavé la vaisselle) (...57).

Au cours de sa deuxième année de non-scolarisation, Dominique a accepté l'offre de son père de travailler comme gérante du magasin bio qu'il avait acquis, un emploi qu'elle a conservé pendant dix ans, soit de 13 à 23 ans, et auquel elle s'est dévouée corps et âme (8, 9, 14, 77). Dominique sentait alors qu'elle devait être super efficace, pour prouver à tout le monde que tout allait bien; pour elle, cela faisait partie de son cheminement pour devenir sérieuse, adulte, pour « arrêter le *niaisage* » (9, 16..., 42). Elle se disait qu'elle avait assez joué, qu'elle avait envie de faire des choses utiles, productives. Il y avait donc un certain élan de sa part, mais par la suite, la lourdeur de la responsabilité est arrivée et parfois elle aurait vraiment voulu décrocher, mais elle se l'interdisait (...16). Selon Dominique, cette époque a été difficile, parce qu'elle avait reçu un message contradictoire de la part de son père: quand elle avait six ans et qu'elle voulait quitter l'école, au lieu de lui dire de persévérer, il lui avait dit d'abandonner complètement et des années plus tard, il lui disait de « se brancher » (122...). Dominique se demandait alors s'il fallait persévérer et accepter le négatif, qui vient avec tout le positif, ou s'il fallait fuir tout ce qui l'énervait, ce qui ne faisait pas son affaire. Auparavant, Dominique avait tendance à abandonner les choses, à cause de la facilité qu'elle avait de choisir et de quitter différents modes éducatifs notamment; elle n'apprenait pas la persévérance. Elle l'a apprise coincée au magasin, parce qu'elle sentait qu'elle n'avait pas le choix d'assumer, de rester pour que le magasin roule, parce que sa famille en dépendait (...122). Ainsi, au lieu d'être étudiante, Dominique était travailleuse, cinq jours par semaine (9).

Quand Dominique a commencé à travailler au magasin, l'ancienne gérante lui a présenté les tâches à faire et elle a improvisé à partir de cela (58). Pour elle, ce travail représentait le contact avec l'extérieur; elle côtoyait énormément de gens (68). Elle disait qu'elle avait 16 ans pour ne pas alerter les clients et parfois elle demandait à sa sœur Fanie, qui avait 10 ans, de venir l'aider parce qu'elle était débordée; certaines personnes croyaient que Dominique était la mère de Fanie, ce qu'elles trouvaient très rigolo (68). Certaines journées, sa mère travaillait au magasin et Dominique allait aider son père sur la ferme (9). Plus tard, lorsque Dominique partageait son expérience de la non-scolarisation, plusieurs parents *unschoolers* lui disaient qu'elle semblait avoir beaucoup travaillé, alors qu'eux travaillaient fort pour que leurs enfants ne soient pas contraints à travailler ou que le travail ne soit pas considéré comme la réussite majeure de leur vie; Dominique leur répondait que chaque famille est différente, mais que chez elle, le travail était très présent, en fait elle travaillait sans arrêt (9, 11).

#### La non-scolarisation comme quête de liberté chez le parent

La façon dont Dominique et ses sœurs vivaient la non-scolarisation était le résultat d'une grande quête de liberté que leur père, surtout, effectuait avec beaucoup d'idéalisme pour offrir un monde meilleur à ses filles (3). Cette liberté, pour leur père, voulait dire influencer le moins possible les enfants, ne pas les forcer à suivre un horaire ou à faire des apprentissages particuliers, croire beaucoup en eux, en leur intelligence et en leur capacité de savoir ce dont ils ont besoin eux-mêmes (4, 45). Pour le père de Dominique, la liberté voulait aussi dire de vivre dans le présent, donc de ne pas demander à ses filles ce qu'elles allaient faire plus tard (bien que Dominique considère avoir toujours été carriériste, voyageant beaucoup dans le futur dans sa tête et s'imaginant actrice) (6, 7).

Dominique se demande si le cadre autoritaire d'une famille se réclamant de la non-scolarisation est aussi inexistant qu'on le prétend; possiblement dans certaines familles, mais chez elle ce n'était pas le cas (48...). Dans l'univers de Dominique et de ses sœurs,

avoir l'approbation de leur père n'était pas simple; elles ne savaient pas si elles pouvaient faire ceci ou cela, les contraintes n'étaient pas clairement définies (...48..., 49). Puisque Dominique était l'aînée, elle testait les limites et parfois elle se prenait des sacrés revers; ses sœurs observaient ses erreurs et apprenaient. Ce n'était pas des conséquences physiques, mais c'était difficile pour Dominique parce qu'elle entendait son père dire que ses filles étaient élevées dans la liberté, alors elle la tenait pour acquise, mais le jour où elle faisait quelque chose qui allait trop loin, elle se faisait rabrouer et c'était un peu la fin du monde pour elle, parce qu'elle n'y était pas habituée (...48). La plupart des fois où Dominique s'est fait chicaner, pour elle il n'y avait aucun problème, elle ne croyait pas être allée tant que ça au-delà de l'acceptable; cela la prenait par surprise (125...). Par exemple, une fois Dominique conduisait la voiture sur leur chemin de terre et ses sœurs s'étaient sorti une bonne partie du corps par la fenêtre, ce qui était assez habituel puisqu'elles aimaient avoir de l'air dans le visage, mais là, c'était la catastrophe; son père lui a dit qu'elle n'était pas consciente de son environnement, qu'elle ne veillait pas sur ses sœurs, etc. Puisque c'était tellement inhabituel, le jour où son père osait se fâcher et la prendre par le bras parce qu'il n'était vraiment plus capable, Dominique voulait se suicider, c'était la fin du monde. Elle oppose cette situation à celle d'une de ses amies, qui se faisait chicaner par son père trois fois par jour et pour qui cela n'avait plus d'effet (...125).

Dominique a remarqué que, dans sa famille, il y avait beaucoup de non-dits (46...). Son père ne voulait pas leur imposer quoi que ce soit, donc il y avait souvent un décalage entre ce qu'il se disait dans sa tête et ce que ses filles comprenaient, parce qu'elles devaient décoder des silences (...46..., 49). Dominique et ses sœurs sont aujourd'hui des perfectionnistes, ce qui dépasse leur père, parce qu'il dit ne jamais leur avoir mis cette pression-là, ce qui n'est pas tout à fait vrai de leur point de vue (...46). Dominique trouve intéressant de voir comment l'idéal d'un parent se traduit concrètement dans ce que les enfants vivent et ressentent (10...). Elle se questionne à savoir quel type de liberté elle a réellement vécu, lorsqu'elle pense à l'ampleur du travail qu'elle a fait et

aux responsabilités qu'elle avait (...10..., 57). Elle se demande si les apprentissages réalisés autour de la ferme étaient vraiment autonomes (59...). Son père avait ses façons de faire, qui lui paraissaient logiques, et il les enseignait à ses filles, qui se taisaient. Au final, Dominique considère avoir toujours eu un patron, soit son père, et avoir été une très bonne travailleuse, très obéissante (10, ...59). Selon elle, les parents qui choisissent la non-scolarisation pour leurs enfants peuvent s'imaginer ne pas engendrer ce genre de personne, mais elle et ses sœurs sont beaucoup moins rebelles et plus soumises à l'autorité qu'une personne qui a été scolarisée jusqu'à 16 ans; comme quoi il n'y a pas que du mauvais à l'école (10, 125, 126..., 128, 129). Par exemple, quand Dominique allait souper chez une de ses amies scolarisées et que son père les forçait à finir toute leur assiette, Dominique était intimidée par celui-ci et elle se forçait beaucoup, alors que son amie ne le faisait pas. Souvent, quand le père de Dominique expose ses idées sur la non-scolarisation, elle a envie d'ajouter qu'il faut faire attention, car souvent, plus un enfant est forcé à obéir, plus il a envie de désobéir et puis à l'inverse, un parent peut aller chercher de l'obéissance sans coercition explicite. Selon Dominique, il est faux de croire qu'un enfant non scolarisé est nécessairement moins obéissant qu'un autre, d'après elle, cela dépend énormément des familles (...126). Elle a aussi croisé des enfants non scolarisés qui n'écoutent aucunement un adulte, même si on leur touche l'épaule; il y a vraiment de tout (127).

Au final, paradoxalement, Dominique considère ne pas avoir fait beaucoup d'apprentissages autonomes, notamment parce qu'elle n'aimait pas la lecture (60...). Sa sœur Fanie a appris à lire assez rapidement en regardant les pages pendant que son père leur lisait des histoires; elle a appris en déchiffrant et tout d'un coup, elle s'est mise à lire beaucoup. Elle avait souvent le nez dans les cartes géographiques de l'atlas et elle lisait beaucoup à voix haute pour sa petite sœur Clémentine. Les deux choisissaient beaucoup de livres à la bibliothèque; c'était leur apprentissage autonome (...60).

Une forte influence paternelle: être *brainwashée* par son père

En ce qui a trait à l'éducation de Dominique et de ses sœurs, c'est beaucoup leur père qui prenait la parole; leur mère devait suivre (32). Celui-ci est très travaillant, presque maoïste; il a le culte du paysan travailleur (12). Dominique et ses sœurs ont grandi avec cette influence, soit beaucoup de rigueur: elles ont appris à faire les choses comme il le faut (9, 12). Le père de Dominique mettait beaucoup d'emphase sur le fait que ce sont les apprentissages autonomes qui permettent de s'épanouir (33). Cela faisait en sorte que Dominique et ses sœurs comprenaient que, pour avoir de la valeur aux yeux de leur père, il fallait qu'elles apprennent tout par elles-mêmes (ou auprès de lui), particulièrement ce qui était en lien avec leurs propres intérêts; elles évitaient donc de suivre des cours de quoi que ce soit (33, 50, 59, 61, 62). Cela étonne plusieurs parents vivant la non-scolarisation avec leurs enfants; Dominique a récemment rencontré la mère d'un jeune non scolarisé de 12 ans, qui se met ce genre de pression et qui ne veut pas apprendre de l'autre, parce qu'il a l'impression qu'il doit tout apprendre par lui-même (47, 50, 51). Cette mère est consternée de constater les angoisses que son fils vit à cause de cette pression auto-infligée (51). Un autre exemple de pression liée à l'apprentissage autonome est celle qu'a vécue Clémentine, qui a appris à lire à 10 ans, parce qu'elle a fait un cauchemar dans lequel elle était chez des amis et tout le monde riait d'elle parce qu'elle ne savait pas encore lire (119). Elle s'est levée ce matin-là en disant qu'elle voulait apprendre à lire; c'était son désir et elle a appris très vite, mais cela venait tout de même d'une pression, de sa propre pression, qui est peut-être plus efficace qu'une pression extérieure (119). Cela dit, Dominique ne sait pas si la pression est plus facile à gérer quand elle vient de soi que de l'extérieur, selon elle, cela dépend probablement de chaque individu (47).

Tout au long de sa jeunesse, Dominique était formatée à penser comme son père (89...). Elle se souvient qu'elle n'avait pas toujours les mêmes opinions que lui, mais chez elle, la discussion n'était pas ouverte autour de la table; c'était leur père qui leur disait

comment est la vie, qui leur décrivait comment la société est horrible, comment l'école est une prison. Il n'y avait pas beaucoup d'échange de points de vue et c'est encore le cas aujourd'hui; chez Dominique, pour défendre ses opinions, il faut s'armer de beaucoup de courage. Ce qui fait qu'adolescente, elle aurait peut-être préféré aller dans une école de théâtre ou faire autre chose qui lui ressemblait plus, qui l'intéressait, elle, plutôt que de travailler dans un magasin, mais elle n'osait pas trop en parler. Elle était vraiment *brainwashée* par son père; elle pensait comme lui, tout ce qu'il disait était vrai (...89). L'influence que le père de Dominique avait sur elle a duré très longtemps; au lieu de faire une crise d'adolescence, c'est dans la vingtaine qu'elle a tout remis en question (104...). Elle s'est alors dit que sa vie ne lui ressemblait pas, que ce n'était pas elle, alors qui était-elle? À partir de ces réflexions, elle a fait un cheminement qui lui a permis de se trouver. Entre elle aujourd'hui (dans la mi-trentaine) et elle au début de la vingtaine, il y a un monde de différences; elle s'assume beaucoup plus et elle accepte de décevoir son père, même s'ils ne font pas de débat autour de la table (...104). Selon Dominique, il y a beaucoup d'idéalisme de la part des parents qui choisissent la non-scolarisation pour leurs enfants (103). Elle comprend leur souffrance dans la société, elle comprend ce qu'ils recherchent, mais elle trouve dommage qu'à travers cet idéalisme, ils biaisent le jugement de leurs enfants qui, peut-être, ne sont pas si réfractaires à l'école, mais qui vont possiblement le devenir ou rester coincés dans cette façon de penser pendant longtemps (103).

#### La gestion de la critique, les évaluations et les auditions

Dominique a du mal avec la gestion de la critique, depuis toujours (64...). Chez elle, c'était beaucoup dans le non-dit; elle n'était pas habituée qu'on lui dise: « Non! Oui. Non. » Sa mère était généralement plus claire dans ses propos que son père, mais très vite, les problèmes de dépression de celle-ci l'ont discréditée aux yeux de ses filles; dès l'âge de dix ans, Dominique ne prenait plus ses critiques en considération. Bien que la mère de Dominique était stricte sur certains aspects, dont les manières de se tenir à table,

elle n'était généralement pas très sévère dans ses commentaires, contrairement à son père, qui ne l'était pas en théorie, mais qui se sentait obligé de dire la vérité quand Dominique lui apportait un dessin; il figeait, puis il lui disait comment sa perspective n'était pas bien rendue (...64..., 97). Pour elle, l'opinion de son père était la seule chose qui lui importait, alors elle *capotait*. Elle allait voir sa mère qui lui disait, en bonne maman: « Oh! C'est beau! Bravo! », puis elle était un peu soulagée (...64).

Pour Dominique, suivre un cours en lien avec ses propres intérêts était plus stressant que d'aller à l'école Waldorf-Steiner (63...). Quand elle y était, sa tante lui avait proposé de faire des cours d'équitation et pour elle, c'était impossible; un cours un à un était bien plus intimidant que d'être dans une classe pleine de personnes, où elle pouvait passer inaperçue dans la masse, où elle n'était peut-être pas la meilleure, mais pas la pire non plus. Dominique avait l'impression que la critique allait lui faire très mal, qu'elle n'allait pas pouvoir soutenir la pression d'avoir un professeur lui disant quoi faire et ne pas faire; elle s'en mettait trop sur les épaules (...63). Plus tard, Dominique a suivi des cours de violon et de chant, mais c'était difficile pour elle (66...). Pendant tout le cours, elle parlait avec ses professeurs et puis au dernier moment elle faisait quelques notes et ils lui disaient de pratiquer plus. Elle faisait de l'évitement, elle n'était pas à l'aise qu'une personne l'écoute pour un résultat. Elle a toutefois participé à des ateliers de théâtre pendant deux ans (...66).

Dominique a toujours voulu être comédienne, mais son père était contre quand elle était enfant, parce qu'il croit que les jeunes acteurs deviennent nécessairement prétentieux (17, 18...). Au cours de la vingtaine, elle a fait certains essais pour entrer dans des écoles de théâtre, mais elle a eu beaucoup de difficultés et elle a dû se résigner. Pour Dominique, qui a rarement vécu de tests ou d'examens, une audition, c'est traumatisant; elle en perd ses capacités. La dernière fois qu'elle a essayé d'entrer dans une formation universitaire en théâtre, elle s'est payé un *coach* et elle a *choké*, encore une fois; elle a fait la première audition et elle n'a pas été capable de faire la deuxième (...18). Selon

Dominique, quand on s'habitue à quelque chose, on l'apprivoise et dans le cadre de la non-scolarisation, non seulement il n'y a pas de programme, mais il n'y a pas d'examens, donc cela ne permet pas d'apprivoiser les évaluations (19...). La marche est haute lorsqu'elle décide de se plier à une situation d'évaluation; cela prend une place trop grande, devient catastrophique, dramatique, c'est la fin du monde. Mentalement elle est capable de se dire: « on s'en fout ultimement, on s'en fout », mais physiquement, son corps n'y est pas habitué et elle vit beaucoup d'angoisse (...19). Dominique n'est pas la seule de sa fratrie à avoir de la difficulté avec les évaluations en tout genre; ses sœurs se mettent également beaucoup de pression, notamment lorsqu'elles accordent une grande valeur au domaine dans lequel elles sont évaluées (21...). Par exemple, les deux sœurs de Dominique sont très intéressées par les chevaux et Clémentine, la plus jeune, a dû subir un examen pour devenir instructrice équestre et cela a été pour elle un blocage (...21..., 56). Aujourd'hui, elle enseigne quand même, mais elle n'a pas le certificat qui lui permettrait de gagner plus de sous et d'avoir plus de responsabilités (...21).

Les trois sœurs ont passé le test pour avoir leur permis de conduire (20). Dominique ne l'a pas eu du premier coup et cela a été une catastrophe, mais elle ne croit pas être la seule à pleurer parce qu'elle a échoué un examen; cela arrive aux personnes scolarisées (20). Vers l'âge de 15-16 ans, sa sœur Fanie a commencé à angoisser sérieusement, suite à des commentaires de son copain de l'époque voulant qu'elle ne soit pas apte à travailler dans un dépanneur, puisqu'elle n'avait aucun diplôme (70, 71). N'ayant jamais été scolarisée, elle n'avait aucune idée d'où elle se situait par rapport aux autres, si elle était vraiment si retardée (70). Elle a donc décidé de passer le Test d'équivalence de niveau secondaire (TENS) à la commission scolaire, qui n'équivaut pas à un diplôme d'études secondaires, mais qui permet de rassurer les employeurs (71). Elle l'a réussi et cela l'a énormément apaisée (71).

Dominique a déjà réfléchi à la possibilité d'entrer à l'université en tant qu'adulte et elle croit que c'est faisable, qu'elle aurait probablement à faire des mises à niveau un peu difficiles, mais que ce n'est pas inaccessible (90). Jusqu'à maintenant, elle ne l'a pas fait parce qu'elle ne sait pas dans quoi se lancer à part une formation en théâtre, pour laquelle, malheureusement, il faut passer une audition (90). Fanie a suivi une formation pour enseigner le yoga et Clémentine a complété une formation en maréchalerie (91).

#### Socialisation: entre carrefour international et isolement

La ferme familiale était très bucolique, magnifique et, pendant des années, les parents de Dominique y ont fait table champêtre; sa mère était chef et son père servait (53...). Tous les produits venaient de la ferme. Les plus beaux souvenirs d'enfance de Dominique et de ses sœurs viennent de cette époque, où il y avait des centaines de visiteurs, dont certains venus d'autres pays, qui passaient par chez eux chaque année, parfois chaque mois (...53). Ce beau chapitre a pris fin lorsque Dominique a eu dix ans, notamment parce que sa mère n'allait pas bien et son père s'est alors tourné davantage vers une activité alimentaire artisanale (54, 67). Dominique et ses sœurs appellent la période qui a suivi « les années noires », celles où elles vivaient la non-scolarisation au fond d'un rang, avec leurs parents, où elles avaient peu d'amis parce que les voisins étaient loin et que les autres jeunes étaient à l'école; elles ne les voyaient que la fin de semaine, mais à un certain âge moins, parce qu'il était plus intéressant pour eux d'aller en ville que de rester à la campagne avec des filles non scolarisées, à faire des jeux bébés (54, 67).

#### Faire face à la marginalisation et à la stigmatisation

Dominique et ses sœurs n'ont pas grandi avec la crainte de l'extérieur; elles étaient généralement contentes quand il y avait des gens qui venaient chez elles et vice versa (76). Cela dit, il y a des codes de socialisation que les jeunes développent en fréquentant

l'école qu'elles n'ont pas, parce qu'elles n'ont pas vécu les mêmes expériences, notamment à l'adolescence (76). Par exemple, les parents de Dominique ne critiquaient pas l'apparence physique des gens, ils ne disaient pas: « elle est belle, lui n'est pas beau. » (65...). Elle se souvient que jusqu'à l'âge de 15 ans, elle n'avait jamais comparé la beauté des gens, cela ne lui avait jamais traversé l'esprit. Quand elle s'est rendu compte qu'on pouvait comparer les individus entre eux, elle a eu un choc, elle se disait qu'elle avait des retards et elle se demandait comment il était possible qu'elle n'ait jamais pensé à cela. Le déclic s'est fait quand quelqu'un lui a dit: « est-ce que tu sais à quel point tu étais belle quand tu étais enfant ? » Personne n'avait jamais dit à Dominique qu'elle était spécialement belle. Elle a réfléchi à cette remarque et elle a alors réalisé qu'on pouvait comparer les enfants entre eux, en voir des beaux et des moins beaux (...65). De manière générale, Dominique n'avait pas le réflexe de comparer les gens; elle croit que le fait qu'elle ait été à une école où il n'y avait pas d'examens a peut-être un lien, puisque cela enlève beaucoup de jugements faciles les uns envers les autres du genre: « toi tu es bon, toi tu n'es pas bon » (123).

Dominique et ses sœurs ont souffert de marginalisation (84...). Plusieurs personnes impliquées dans la non-scolarisation n'aiment pas qu'elle en parle; on lui dit que c'était à cause de l'époque ou d'autre chose. Dominique répond que peu importe la cause, cela a été très difficile pour elle et ses sœurs de se sentir marginalisées, ce n'était pas drôle (...84). Très jeunes, les autres enfants, influencés par leurs parents, les prenaient pour des bêtes bizarres et leur disaient: « toi tu ne vas pas à l'école, *fak* 25 plus 25 tu ne sais pas ce que ça fait » (85). Dominique et ses sœurs devaient alors prouver qu'elles connaissaient la réponse, qu'elles avaient appris un minimum de notions mathématiques et, habituellement, les enfants passaient à autre chose et ils pouvaient jouer ensemble (85). Ultimement, Dominique dit que c'est l'éloignement qui l'avait poussée à quitter l'école Waldorf-Steiner, mais c'était surtout qu'elle ne se sentait plus bien reçue dans sa famille en Ontario et qu'elle était ridiculisée par son groupe d'amis de l'époque (43). L'adolescence a été la période la plus difficile pour Dominique et ses sœurs; elles ont

vécu les choses de façon similaire (69...). Les autres adolescents les percevaient comme coincées dans l'enfance; une des amies de Dominique la qualifiait souvent d'immature, et ce, dès l'âge de 10 ans, à l'école Waldorf-Steiner (...69..., 72). Par la suite, Dominique a eu l'impression de subir cette étiquette de fille qui n'avait pas les mêmes envies que les autres via des commentaires comme: « toi, tu ne connais pas ça », « toi, tu n'es pas rendue là », « toi, tu ne sais pas ça » ou « toi, tu n'as pas vécu ça. » (...69..., 72). Clémentine a vécu un peu la même chose quand elle n'a pas été invitée à la fête de son amie comme l'année précédente, parce qu'ils allaient jouer à la bouteille et ils croyaient qu'elle ne serait pas à l'aise (...69). Selon Dominique, il est vrai qu'elle et ses sœurs ne voulaient pas grandir; elles ne voulaient pas être des femmes, parce que leur seul modèle féminin était leur mère qui, selon les dires de leur père, était une malade mentale (73). Quelque chose se brisait à l'adolescence; les sœurs appelaient leurs amies, mais ces dernières ne voulaient plus les voir, elles avaient toujours des choses plus intéressantes à faire (69...). C'était difficile parce que, selon Dominique, les adolescents ont envie d'avoir un groupe d'amis, un sentiment d'appartenance, et elle et ses sœurs l'avaient encore moins qu'avant. Clémentine, la plus jeune, a eu sa première amie à douze ans et elle l'a perdue à quatorze ans; elle n'a pas l'impression d'avoir eu beaucoup d'amis dans sa vie. À un certain moment, ses sœurs ont eu des copains. (...69). De manière générale, à l'adolescence, le parcours atypique des sœurs amenait beaucoup de frustrations chez les autres jeunes et par conséquent de confrontations; elles sentaient qu'ils se disaient : « Es-tu en train de me dire que moi je me fais chier à aller à l'école jusqu'à 16 ans, mais que dans le fond ce n'est pas nécessaire? » (86).

L'amitié a beaucoup manqué à Dominique à l'adolescence et même à l'âge adulte; elle n'avait pas d'amis, presque aucun contact avec des jeunes de son âge (75...). Au magasin, elle côtoyait les clients et elle était très sympathique, mais quand il y avait une personne de son âge qui entrait, notamment un garçon, cela l'intimidait énormément et elle allait se cacher; elle demandait à sa mère d'aller le servir lorsque c'était possible. C'était un manque tel, que plus tard, elle voulait trop être amie avec les gens et cela les

énervait ou leur faisait peur. Ils la trouvaient bizarre; elle avait l'air d'une espèce de recluse qui veut à tout prix se faire des amis, échanger son courriel. Ce type de situation est arrivé longtemps à Dominique (...75).

Dominique a un préjugé favorable envers les villes; elle ne se sent pas marginalisée dans les grosses villes, en Angleterre ou au Québec (83...). En campagne, les gens ne sont pas habitués de côtoyer des personnes différentes, avec des anneaux dans le nez et des cheveux verts ou non scolarisés; en campagne, notamment d'où elle vient, Dominique se sent rapidement jugée (74, ...83...). C'est notamment pour cette raison qu'elle n'y vit plus. Cela et le fait qu'étant la fille d'une personne connue, elle doit toujours parler d'éducation, débattre de son point de vue et de celui de son père, comme si c'était la seule dimension de sa vie (74, ...83...). C'est aussi pour cette raison que ses sœurs ne parlent jamais de leur expérience de la non-scolarisation; elles disent qu'elles ne sont pas allées à l'école, mais qu'elles ont eu un tuteur privé, parce qu'elles n'ont pas envie d'entrer dans le débat (...83). Dominique n'en parle pas tellement non plus, sauf si elle est invitée à le faire; lorsqu'elle rencontre quelqu'un, elle préfère qu'ils interagissent sans que son éducation et le milieu dans lequel elle l'a vécue mènent cette personne à tirer des conclusions (87). Dominique considère qu'une loupe est destinée aux adultes non scolarisés pour voir s'ils ont des lacunes, s'ils ont souffert (88...). Selon elle, oui, les adultes non scolarisés ont souffert, comme tous les êtres humains souffrent toujours de quelque chose, mais puisque l'on s'inquiète pour eux, on met une loupe sur leurs bobos, qui deviennent énormes. Pour éviter cela, plusieurs n'en parlent pas (...88).

#### La vie adulte: apprendre « sur le tas »

Dans sa vie d'adulte, Dominique fait tous ses apprentissages « sur le tas » (77...). Elle a beaucoup entendu André Stern [un adulte français non scolarisé] dire qu'il suffit qu'il ait les compétences nécessaires et qu'il travaille fort pour obtenir l'emploi souhaité; elle voit les choses autrement. Par exemple, quand Dominique a voulu travailler en

hôtellerie, elle n'avait aucune compétence, sauf son expérience en service à la clientèle; c'était seulement sa débrouillardise qui pouvait la sauver. Elle a eu beaucoup de difficulté à s'adapter à certains emplois, notamment parce qu'elle savait à peine utiliser un ordinateur; elle a dû apprendre très vite et ce qui l'a aidée à se détendre un peu, c'est de voir que même les personnes qui avaient fait une école d'hôtellerie posaient des questions. Elle a donc pris le parti de jouer la *nounoune* pour apprendre: « Aahhh ouain! Ah! Je ne m'en rendais pas compte. Ah! Je ne savais pas. Ah! C'est si simple que ça. [caricature de soi] » Elle a foncé; Dominique se considère fonceuse dans la vie (...77).

Lorsqu'elle a cessé de travailler au magasin de son père, à 23 ans, c'était la première fois que Dominique rédigeait son curriculum vitae (CV), qu'elle cherchait un emploi (80...). Elle s'était dit qu'elle aimerait être ouvreuse au théâtre et cela avait fonctionné; sur les sept endroits où elle avait laissé son CV, quatre l'avaient rappelée; elle en était soulagée. Dominique était aussi intéressée par l'hôtellerie et elle est finalement partie travailler dans un hôtel d'une grande ville d'Angleterre (79..., ...80). Elle avait écrit son CV à la main, parce qu'elle ne savait pas vraiment taper à l'ordinateur et c'est ce qui lui a permis de rencontrer la dame qui l'a engagée. Cette dernière n'avait jamais vu un CV calligraphié comme le sien et elle avait voulu la rencontrer; elle avait une pile énorme de CV et cette distinction a fait en sorte que Dominique ait l'emploi, bien qu'habituellement les employés étaient engagés par contact (...79).

Il y a un emploi dans un magasin d'affiches qui a été refusé à Dominique à cause de sa non-scolarisation (81...). Le propriétaire a regardé son CV et lui a demandé ce qu'il en était de ses études. Elle lui a répondu sa phrase préparée d'avance: « pour des raisons familiales, j'ai dû quitter l'école très tôt, donc je n'ai pas mon secondaire 5. » La plupart du temps, cette phrase suffisait, les gens se disaient simplement qu'elle avait un parcours atypique. Par contre, ce propriétaire n'était pas convaincu; il croyait qu'elle ne savait pas compter l'argent et conséquemment qu'elle ne pouvait pas travailler à la caisse. Dominique lui avait alors expliqué qu'elle avait déjà géré un commerce, qu'elle s'était

occupée de la caisse, qu'elle savait compter l'argent, qu'elle avait fait de la comptabilité, géré des horaires et des employés, fait des commandes, etc., mais le propriétaire n'arrivait pas à croire qu'elle savait compter, puisqu'elle n'avait pas de diplôme et par conséquent rien pour l'attester. C'est la seule fois où un emploi lui a été refusé à cause du préjugé voulant que, s'il n'y a personne qui a dit que quelqu'un est capable de compter, donc cette personne n'est pas capable de compter (...81). Toutes les autres fois, sa non-scolarisation est passée inaperçue; quoique Dominique reconnaisse ne pas avoir demandé à travailler à la NASA (82...). Elle a été employée dans des théâtres, dans une chocolaterie et en hôtellerie, notamment dans les bureaux d'un hôtel de la région métropolitaine. Selon elle, ses employeurs n'ont pas exigé de voir son diplôme d'études secondaires (DES), puisqu'elle pouvait s'exprimer aisément (...82). Plusieurs amis de Dominique lui recommandaient de mentir sur son CV, parce que pour eux, ne pas avoir de DES était vraiment horrible (78...). Dominique ne l'a jamais fait; elle voulait savoir à quel point elle allait être stigmatisée parce qu'elle n'avait pas ce papier. Elle remplissait donc son CV d'expériences de travail, essayant de faire oublier qu'elle n'avait pas été à l'école, et ce n'était généralement pas un problème (...78).

### La non-scolarisation comme nouvelle religion

Dans le monde de la non-scolarisation, une idée est notoire: si on laisse un enfant libre, il va croître naturellement et ce lâcher-prise est porteur et fécond de tout le positif (121...). Dominique trouve cette façon de penser idéaliste, parce qu'il y a plein de choses qui vont attirer le regard de l'enfant, qui vont l'intéresser, mais il y a aussi plein de choses qui ne l'intéresseront pas, celles qui demandent plus d'efforts peuvent ne jamais l'intéresser; est-ce que l'habitude de l'effort vient d'elle-même? Dominique n'en est pas certaine; elle ne pense pas que tout va naître de l'enfant. Dominique voit plutôt le parent comme un tuteur; selon elle, il peut être sain que quelqu'un *enligne* l'enfant, qu'on lui enseigne des choses, plutôt que d'essayer de lui faire croire en une totale liberté et qu'il se rende bien compte qu'elle coince ici et là (...121).

Selon Dominique, il y a plusieurs parents *unschoolers* qui spécifient que pour eux, la liberté ne veut pas dire un total laisser-faire (98...). Toutefois, il y en a d'autres qui ne veulent tellement pas influencer leur enfant que parfois Dominique a eu l'impression que ce dernier vivait déconnecté de ses parents, seul. L'enfant est alors mis sur un piédestal et il n'y a plus d'égalité, parce que l'enfant est supposément pur alors que ses parents se considèrent *maganés* par la vie (...98). Dominique a vu des enfants qui semblent sauvages, complètement libres, habitués à aucune convention, à qui l'on n'interdit jamais rien (97). Elle a aussi entendu des parents qui en voulaient à son père de lui avoir laissé le choix d'aller à l'école et d'en ressortir (100). Pour eux, à six ans, un enfant ne sait pas ce qu'il veut; il ne peut pas savoir ce qu'est l'école et s'il veut y aller ou non, il est donc du devoir du parent de s'assurer qu'il n'y aille pas, parce que cela va le *maganer*; un discours opposé à celui généralement entendu dans la société, voulant que l'enfant soit obligé d'aller à l'école (100). Le point de vue de Dominique n'est pas aussi tranché entre la pureté des personnes non scolarisées et l'impureté des gens normaux (101). Par exemple, son père disait ne pas vouloir imposer de tâches à Dominique et ses sœurs pour leur éviter d'avoir à vivre de la frustration, mais pour elle, il est certain qu'en tant qu'humain, il faut s'adapter à certaines contraintes; cela est nécessaire à la vie en société, à la vie avec les autres (101). Les *unschoolers* anarchistes disent que c'est justement de cette vie en société qu'ils ne veulent plus, mais pour Dominique, un partage quelconque demande une harmonie quelconque; si on est tous toujours en train de revendiquer notre liberté ultime, cela devient très difficile de collaborer, d'être ensemble autour d'un projet (97, 102). Il y a beaucoup d'extrémistes dans le milieu de la non-scolarisation qui voudraient que tous fassent un retour à la terre et que le monde ne soit qu'écologie; l'expérience de Dominique et de ses sœurs en témoigne (95, 97, 112). Elle comprend les raisons pour lesquelles ils le font, mais ce n'est pas sa vision de la vie (112). Le fait que Dominique n'ait pas un embryon d'anarchie en elle en déçoit plusieurs; il y a plusieurs parents qui font de la non-scolarisation avec leurs enfants dans l'espoir de créer une nouvelle société, complètement différente, parce qu'ils sont déçus par celle dans laquelle ils vivent (97,

105...). Dominique n'a pas cette vision-là. Elle trouve que la société, c'est tout le monde; elle ne se considère pas en dehors de celle-ci, elle n'est pas frustrée que la société ne soit pas à son image. Pour elle, tout le monde constitue la société et si on ne l'aime pas, c'est qu'on n'aime pas le mélange de tout le monde ensemble, avec toutes les influences que cela peut apporter (...105). Dominique considère qu'un parent qui rêve d'un monde parfait, qui rejette totalement la société actuelle, prétendant faire un enfant qui lui, créera la société de demain, met un poids très lourd sur les épaules de cet enfant (107...). Elle et ses sœurs entendaient leur père parler ainsi: « elles créeront une nouvelle société », et elles trouvaient que cela allait être bien fatigant et qu'elles n'avaient aucune idée par où commencer. Ce que Dominique trouve difficile avec ce type de propos, c'est aussi le fait que cela implique que cet enfant soit nécessairement un être différent des autres et non quelqu'un de normal, qui a un parcours différent. Le discours voulant qu'elle ne soit pas salie par la société parce qu'elle n'est pas allée à l'école ne lui ressemble pas; cela ne touche aucune fibre de son corps. Dominique se considère pareille à son voisin, mais elle a toujours senti une énorme pression pour être un humain différent, notamment de la part de personnes issues du milieu de la non-scolarisation (...107).

Il y a des gens qui ont dit à Dominique qu'il était tout à fait incohérent qu'elle ne soit pas crudivore, végétalienne ou du moins végétarienne, parce que pour eux, c'est dans la même logique que la non-scolarisation (107). Dominique est stupéfiée par la ligne de parti que certaines personnes associent à ce mode éducatif (108...). Pour eux, une vraie personne non scolarisée doit être végétalienne, avoir une toilette sèche et surtout ne pas faire d'école à la maison, ce qui est démonisé. Dominique comprend ces débats, mais parfois, elle a l'impression que la non-scolarisation est une nouvelle religion; voici le bien, voici le mal, il faut être comme ci et comme ça, si tu es comme ça tu es évolué, les autres ne le sont pas (...108..., 110). Dominique n'a jamais vu son univers comme cela, même si souvent son père avait ce genre de propos. Il disait souvent aux autres qu'ils n'avaient rien compris et, pour Dominique, c'était incroyable; elle se demandait pour

qui il se prenait de dire aux gens qu'ils n'avaient rien compris parce qu'ils ne suivaient pas son parcours. Cela n'a jamais fait partie de Dominique, cette façon de concevoir la non-scolarisation comme une idéologie, comme une religion, elle n'est pas à l'aise avec cela. Elle comprend qu'il y a plein de gens qui y trouvent ce dont ils ont besoin et elle ne va pas se battre contre eux. Elle trouve toutefois que toutes ces contraintes, basées sur des schémas que des parents ont d'un monde meilleur, n'aident pas à l'épanouissement d'un être humain, cela le coince davantage dans de nouvelles barrières normatives (...108). Il y a des endroits où la non-scolarisation est littéralement associée à une religion, notamment aux États-Unis et en Alberta, où la sœur de Dominique habite maintenant (109...). Cette dernière trouve génial qu'elle puisse dire qu'elle a vécu du *unschooling* et que ce ne soit jamais un problème, parce que les gens sont habitués d'en entendre parler. Là-bas, il y a beaucoup de gens qui font du *unschooling* ou du *homeschooling* suivant des raisons religieuses, et pour eux, l'école publique c'est presque Satan; ils croient pouvoir faire de leurs enfants des êtres bien meilleurs que ce que la société pourrait en faire. Ils peuvent être catholiques, mormons, etc. (...109). Selon Dominique, les parents les plus en colère contre l'école, qui veulent presque brûler les écoles et tuer les professeurs, ont vraiment souffert de leur expérience scolaire (111).

Pour Dominique, un autre volet de l'idéalisation de la non-scolarisation des parents qui la choisissent est le fait que plusieurs enfants non scolarisés, à notre époque, passent des journées entières devant les tablettes, les jeux vidéo, la télévision et autres machines, et qu'ils sont laissés à eux-mêmes par rapport à cela (120...). Certains parents permettent à leurs enfants de jouer tant qu'ils le veulent, se disant qu'ils arrêteront quand ils auront satisfait le besoin y étant associé. Dominique a rencontré plusieurs parents qui étaient pris avec des enfants qui passaient huit ou douze heures devant la télévision, qui étaient inquiets, mais qui ne voulaient pas les brimer, ce qu'elle trouve problématique. Ce n'est pas comme cela que les choses se sont vécues dans sa famille; quand elle était trop longtemps devant la télévision, son père lui faisait bien comprendre qu'il faisait beau dehors (...120).

Selon Dominique, c'est souvent un seul parent qui veut faire de la non-scolarisation et l'autre est farouchement en désaccord; cela amène beaucoup de conflits dans les familles (96). Elle trouve que l'idée de la non-scolarisation est pesante lorsqu'elle devient une obligation familiale, quand un parent en fait une mission et tient à cette option à tout prix; une famille peut en être brisée (99, 131). Souvent, c'est la mère qui prône la non-scolarisation, mais dans le cas de Dominique, c'était leur père qui y tenait mordicus (131). Dans cette situation, il devient extrêmement difficile pour un enfant de dire à son parent qu'il aimerait aller à l'école, et il est possible que cela n'arrive jamais ou bien très tardivement (99). Selon Dominique, il est préférable que les parents aient en tête différentes possibilités éducatives lorsqu'un enfant naît et qu'il lui soit proposé d'aller à l'école (99). On demande chroniquement à Dominique si elle fera de la non-scolarisation avec ses enfants, si elle en a un jour (130). En privé, elle et ses sœurs répondent que non, mais en général elles disent que cela va dépendre, qu'elles ne savent pas; elles doivent encore sauver leur père, ne pas être en désaccord avec lui (130). Pour Dominique, il n'est pas important qu'un enfant soit complètement non scolarisé, ultimement, elle considère qu'il faut que l'enfant soit ouvert sur le monde et surtout qu'il n'ait pas peur de la société et des institutions scolarisées (106). Pour elle, cela est essentiel (106).

### Intervention de l'État ou pas?

Lorsque Dominique est partie dans une école anglophone privée, son dossier à la commission scolaire publique a été fermé et le système scolaire ne s'est plus préoccupé d'elle (113...). Ses deux sœurs n'ont jamais été inscrites auprès de la commission scolaire de leur territoire (avant 16 ans pour sa sœur qui a passé le TENS) et personne n'est allé vérifier ce qui se passait dans leur famille. Dominique trouve cela bien étrange, parce que son père est assez bavard et, dans la région peu peuplée où ils habitaient, c'est presque impossible que personne de l'école ou de la commission scolaire ne se soit rendu compte que Fanie et Clémentine existaient. Dominique et ses sœurs allaient à

l'épicerie tous les jours avec leur père et tout le monde leur disait: « tu n'es pas à l'école, tu n'es pas à l'école, tu n'es pas à l'école. » Dominique a souvent eu l'impression que c'est parce qu'elles sont les filles de leur père et que les gens savaient qu'il n'était pas facile de le remettre à sa place, qu'il n'y a eu aucune intervention et qu'elles sont passées sous le radar; cela aurait pris des proportions énormes, ce se serait retrouvé dans les médias (...113).

Dominique se demande souvent si la société a un certain devoir par rapport aux familles qui choisissent la non-scolarisation, mais elle trouve la question extrêmement difficile à trancher (114). Faut-il être plus permissif, comme en Angleterre, et faire totalement confiance aux parents, sans exiger d'examens, sans aller vérifier le milieu ou, au contraire, l'interdire complètement comme en Allemagne (115, 116...)? Ou encore, faire comme la France où, une fois par année, il y a vérification du milieu uniquement, bien que certains disent qu'ils font un peu plus que cela, qu'ils testent les apprentissages de l'enfant (115, ...116...)? Pour ceux qui font l'école-maison, ce dernier cas n'est pas un problème, car les enfants sont à jour, et même souvent en avance sur le cursus, mais Dominique a rencontré des mères faisant de la non-scolarisation avec leurs enfants qui sont terriblement angoissées à l'idée d'avoir à subir un contrôle de nouveau; elles veulent faire comprendre à l'État qu'il est possible d'apprendre autrement qu'en suivant un programme. Dominique trouve très difficile de dire à ces femmes ce qu'on leur dit souvent dans le milieu de la non-scolarisation: « Battez-vous! Il ne faut pas que l'État mette son nez là-dedans! » Elle comprend la liberté anglaise qui veut que le parent puisse choisir pour son enfant, mais elle aurait tendance à dire que c'est un petit peu trop de liberté donnée à tous parce que, ultimement, ce n'est pas *leur* enfant, c'est un individu à part entière. Si on laisse à tous les parents la liberté de faire ce qu'ils veulent avec leurs enfants, Dominique peut facilement imaginer le pire (...116).

Dominique ne considère pas l'État comme quelque chose d'extérieur à elle, une menace, une mainmise sur le peuple (117...). Elle apprécie qu'il fasse certaines vérifications

pour ne pas se retrouver vingt ans plus tard avec des enfants qui ont été retirés de la société et qui ont vécu reclus dans les schémas de parents frustrés contre la vie. Elle ne veut pas non plus stigmatiser tous les *unschoolers* très revendicateurs, très extrémistes, en disant qu'ils sont tous dans ce panneau-là. Cela dit, selon Dominique, tout est possible, et c'est pour cela qu'elle a de la difficulté avec l'idée qu'il y ait zéro contrôle et de faire entièrement confiance à tous les parents de la terre, sous prétexte qu'ils savent toujours mieux que l'État ce qui est bon pour leur enfant (...117). Dominique aimerait avoir une solution, une réponse miracle, mais elle la trouve difficile à trouver dans un monde comme le nôtre (118).



## CHAPITRE V – SYNTHÈSE DES RÉSULTATS ET ÉLÉMENTS DE DISCUSSION

*« La sagesse est un chemin de crête, la voie étroite entre deux précipices,  
entre deux conceptions extrêmes. »*

Amin Maalouf

Ce dernier chapitre propose une phénoménologie de la non-scolarisation, c'est-à-dire une synthèse des aspects « essentiels » interreliés de son expérience, du point de vue d'adultes québécois l'ayant vécue au cours de leur enfance et/ou de leur adolescence<sup>60</sup>. Cette analyse phénoménologique comprend trois sections ayant émergé au cours du processus de synthèse de l'étudiante-chercheuse, soit l'*être* non scolarisé, la famille non scolarisante et le rapport au monde de la personne non scolarisée, qui visent à expliciter les quiddités constantes contenant les variations que l'expérience du phénomène est susceptible d'engendrer. Ce chapitre continue de répondre aux exigences de la réduction phénoménologique, soit « mettre entre parenthèses » tout préjugé, biais ou connaissance antérieure de l'étudiante-chercheuse de sorte à restituer le phénomène tel qu'il se présente à la conscience subjective des participants. Les résultats de cette synthèse ne peuvent pas être généralisés à l'ensemble des adultes non scolarisés, puisqu'ils émanent de l'échantillon réduit que représente le quintette des témoignages recueillis.

Parallèlement, chaque section de cette analyse phénoménologique de la non-scolarisation inclut des éléments de discussion permettant d'établir des ponts avec les résultats d'études présentées dans les chapitres I et II, et ainsi de souligner la présence de nouvelles facettes ou de nuances relatives à la compréhension du phénomène. Toutefois, ces éléments de discussion ne sont pas développés de manière approfondie ni critique, puisque le caractère exploratoire de ce mémoire suppose un premier

---

<sup>60</sup> Il est fortement recommandé de lire les comptes rendus du chapitre IV de façon préalable, puisque ceux-ci permettent une compréhension approfondie de la synthèse présentée ici.

défrichage de la nature complexe du phénomène de la non-scolarisation saisi dans sa globalité, plutôt que la culture théorique d'une de ses dimensions circonscrites<sup>61</sup>.

### **5.1. Être non scolarisé**

*Être* un enfant, un adolescent ou un adulte non scolarisé implique un champ de possibilités et de limites (actions, apprentissages, pensées, perceptions, affects, etc.) autre que celui associé à la scolarisation. Le sens que les adultes non scolarisés octroient à leur expérience éducative ne peut s'affirmer qu'en reconnaissant la zone d'ombre de ce qui aurait pu être si eux (et/ou leurs parents) avaient fait des choix éducatifs différents. Cette dialectique s'exprime de diverses façons chez chacun des adultes interviewés. Celle-ci est notamment manifeste dans les nuances apportées à leur appréciation rétrospective du mode éducatif qu'ils ont vécu; qu'ils utilisent les qualificatifs « chouette » et « bien », ou « négative » et « bâtons dans les roues », ces adultes mentionnent tous ne pas savoir à quoi ressemblerait leur vie s'ils avaient été scolarisés, mais reconnaissent que ce serait différent, pour le meilleur ou pour le pire. Les résultats de cette étude suggèrent que l'*être* non scolarisé se distingue notamment par un rapport au temps empreint d'immédiateté, par un rapport aux savoirs autodidactique (assisté) et par un rapport aux autres oscillant entre le multiâgisme et la solitude.

#### **5.1.1. L'immédiateté du rapport au temps**

L'*être* non scolarisé est ancré dans le présent; bien qu'un jeune vivant la non-scolarisation puisse avoir des rêves et se projeter dans le futur, son activité répond à un besoin ou à un désir immédiat (la plupart du temps sien, mais pas toujours). Par exemple, c'est en sauvant des animaux que Magalie a réalisé qu'elle aime le type de relation qui

---

<sup>61</sup> Des pistes de futures recherches empiriques et théoriques sont proposées dans la conclusion de ce mémoire.

s'installe avec un animal que l'on sort de la misère et qu'elle en est venue à imaginer ouvrir un refuge. Dominique, en travaillant au magasin de son père et en accomplissant les tâches de la ferme familiale, répondait davantage aux besoins d'autrui et à un désir de prouver « son sérieux » ou « son efficacité » aux autres; elle vivait dans l'immédiateté, certes, mais davantage selon des motifs externes internalisés qu'une authentique motivation intrinsèque (elle aurait préféré entrer dans une école de théâtre, mais elle n'osait pas en parler). Ariane, au contraire, défiait le regard oblique de sa belle-mère pour se consacrer à une autoscolarisation répondant à son besoin criant de ne pas abandonner la « bonne élève » qu'elle était. Frédéric, quant à lui, trouvait que les enfants scolarisés semblaient davantage savoir ce qu'ils voulaient faire dans le futur, alors que lui savait ce qu'il voulait faire dans le présent. Il étaye ce rapport temporel différent en spécifiant que les jeunes scolarisés ont internalisé le temps scolaire: ceux-ci savent qu'ils vont nécessairement à l'école cinq jours par semaine (alors que Frédéric faisait ce qu'il voulait sept jours par semaine) et ils se situent les uns par rapport aux autres selon leur année scolaire et non leur âge. Aussi, la façon dont Raphaëlle définit la non-scolarisation reflète particulièrement bien ce rapport au temps ancré dans l'immédiateté de la réponse à des besoins et des désirs chez l'*être* non scolarisé. Pour elle, « la non-scolarisation, c'est vivre, c'est faire ce que l'on fait tous les jours: cuisiner, se baigner, faire le jardin, faire des commissions, etc. »

#### L'immédiateté du rapport au temps: éléments de discussion

Le rapport au temps caractérisé par l'immédiateté de la réponse à des besoins ou à des désirs par la personne non scolarisée, mis au jour par cette étude, fait écho aux travaux précédents, qui mettent en relief le parentage de proximité comme motif déterminant pour plusieurs familles choisissant la non-scolarisation (et/ou le *homeschooling*), permettant notamment de respecter les cycles de sommeil des enfants (Bertozzi, 2006; Curtice, 2014; English, 2014; Ouellet, 2016). Ce rapport temporel correspond également, plus généralement, à certains éléments associés au mode de vie contre-

culturel prôné par plusieurs parents choisissant la non-scolarisation, voulant éviter la course de la routine scolaire et les horaires surchargés, afin d'offrir le temps en cadeau à leurs enfants (Gray et Riley, 2013; Grunzke, 2010; Kirschner, 2008). Il est aussi connexe au fait que le *learning by doing* soit préconisé par les *unschoolers* (Curtice, 2014; Kirschner, 2008), les adultes ayant participé à cette étude valorisant également l'apprentissage en situations authentiques et signifiantes. Cela dit, certains jeunes non scolarisés, par un glissement présenté dans la section suivante (5.2.), en viennent, via ce rapport immédiat au temps, à respecter les besoins, les intérêts et les opinions de leurs parents, plutôt que les leurs, contrairement à ce que les études précédentes suggèrent.

### 5.1.2. Autodidaxie (assistée)

La non-scolarisation implique une relation aux savoirs libérée de l'imposition d'un programme étatique et, par conséquent, misant exclusivement sur la curiosité, de l'intérêt et de la volonté de l'individu non scolarisé (et/ou de ses parents) pour assurer le développement de ses compétences, de ses connaissances et de sa personnalité. L'enfant ou l'adolescent non scolarisé doit donc prendre en main son éducation, apprendre à se connaître et découvrir le chemin qui est le sien, aussi sinueux soit-il. Pour ce faire, certains jeunes ne comptent que sur eux-mêmes et leurs proches (notamment dans le cas de Dominique pour qui suivre un cours était ressenti comme une trahison de la voie royale de l'apprentissage autonome), alors que d'autres ont recours à différentes personnes (professeurs, mentors, amis) pour les aider à valider ou à acquérir de nouvelles connaissances dans un domaine affectivé.

La plupart des adultes participants à cette étude ont vécu (ou ont été témoins de) l'apprentissage « spontané » de la lecture à des âges différents, parfois assez tardifs (ex. Magalie a commencé à lire son premier livre vers douze ans); ceux-ci reconnaissent les bénéfices du respect du rythme de l'enfant dans ce domaine (seule Ariane est sceptique relativement à cette prétention à l'apprentissage autodidacte de la lecture et elle aimerait

bien en être témoin). Les adultes non scolarisés interviewés, sauf Magalie, considèrent toutefois que des limites peuvent être atteintes en autodidaxie, dont un plafonnement face à la complexité de certaines notions (l'ingénierie, l'électronique et la médecine sont considérées par Frédéric comme des domaines vastes et critiques pour la société, dont le savoir se trouve à l'université; Ariane a dû se tourner vers la biologie pour acquérir les crédits nécessaires à l'obtention de son diplôme d'études secondaires, la physique et les mathématiques avancées étant trop complexes pour elle qui étudiait seule, sans enseignement). Ces mêmes participants mentionnent aussi que se fier uniquement à l'intérêt et à la volonté d'un enfant peut faire en sorte qu'il ne poursuive pas d'apprentissages qui demandent des efforts soutenus, et/ou qu'il ait tendance à fuir les situations comportant une certaine dose d'adversité, notamment s'il n'est jamais encouragé par ses parents à persévérer face aux obstacles.

Cela dit, le fait d'avoir vécu l'autodidaxie (assistée) durant une partie de leur enfance et/ou de leur adolescence a permis aux adultes interviewés de développer une confiance en leurs moyens; ils se considèrent fonceurs et débrouillards. Pour illustrer cette idée, Frédéric compare sa situation à celle d'un jeune décrocheur qui n'est pas nécessairement autodidacte; celui-ci est pris là où il est, il stagne, alors que Frédéric sait qu'il peut réussir ce qu'il veut entreprendre, atteindre les objectifs qu'il se donne et apprendre ce qui est nécessaire pour y arriver (même s'il s'agit de faire partie d'une mission interplanétaire). L'ensemble des adultes ayant participé à cette étude reconnaît l'efficacité des apprentissages réalisés en situations authentiques, quand un besoin réel motive l'acquisition de connaissances ou le développement de compétences; par exemple, Frédéric a appris l'anglais rapidement pour pouvoir discuter avec ses amis anglophones rencontrés au *Unschoolers' Waterpark Gathering*, en traduisant leurs conversations à l'aide de *Google Traduction* et en écoutant des séries télévisées en anglais, avec sous-titres. Ce dernier insiste d'ailleurs sur le caractère « transférable » des aptitudes qu'il développe et des connaissances qu'il acquiert, un fil conducteur pouvant être perçu dans le chevauchement des différents domaines qu'il a explorés au

gré de « l'instabilité » de ses intérêts (ex. exploration spatiale, programmation, modélisation 3D, cinéma). Il insiste aussi beaucoup sur l'importance de l'accès à Internet dans son éducation, une ressource qui a également été utilisée de façon moindre par Magalie et Raphaëlle (Ariane et Dominique n'y avaient pas accès; leur âge étant un facteur explicatif). De manière générale, les adultes ayant participé à l'étude considèrent avoir conservé leur curiosité intellectuelle, celle-ci n'ayant pas été "abimée" par l'imposition d'un curriculum prédéterminé.

#### Autodidaxie (assistée): éléments de discussion

L'autodidaxie (*self-education, self-directed education, self-determined education, self-teaching*) est un concept souvent employé pour décrire le type d'éducation vécu par les personnes non scolarisées (ou *home educated*) dans la littérature scientifique recensée. Plusieurs aspects positifs y étant associés, tel qu'un plus grand engagement et enthousiasme face aux apprentissages choisis (Jones, 2013; Kirschner, 2008), un sentiment d'autodétermination, ainsi qu'un intérêt continu pour l'apprentissage à l'âge adulte (Gray et Riley, 2015a), sont également relevés par les personnes interviewées dans la présente étude. Aussi, la possibilité, mentionnée par Kirschner (2008), que l'enfant apprenne à lire de façon fluide selon son rythme, sans attente particulière de la part des parents, soit à sept, huit, neuf ans (ou plus), est validée par les témoignages des participants, qui y associent d'ailleurs la préservation d'un intérêt pour la lecture par la suite. L'identification des nouvelles technologies de l'information et de la communication comme ressources précieuses pour les *unschoolers* par Bertozzi (2006), Curtice (2014) et Siconolfi (2010), est notamment avérée par l'expérience de Frédéric, qui associe Internet aux périodes d'autodidaxie ayant précédé l'assistance d'un mentor. Les participants à la présente étude corroborent également la transférabilité des connaissances et des compétences développées de façon autodidacte (ainsi que des habitudes de travail et des efforts déployés pour maîtriser un certain domaine) à de nouveaux objectifs d'apprentissage, telle que suggérée par Curtice (2014). Par contre,

l'idée que les humains soient plus enclins à surmonter les obstacles liés à la complétion de leur travail, et par conséquent plus en mesure d'apprendre s'ils visent à répondre à leurs propres besoins ou questionnements (Kirschner, 2008), est remise en question par certains adultes non scolarisés interviewés, qui jugent que l'apprentissage de la persévérance et la poursuite d'objectifs d'apprentissage complexes ne sont pas garantis par le contexte éducatif qu'offre la non-scolarisation.

### 5.1.3. Entre multiâgisme et solitude

Le type de socialisation qu'ont vécu les personnes non scolarisées colore le sens qu'elles confèrent à leur expérience de ce mode éducatif, variant selon les différentes époques de leur vie. La possibilité de s'amuser avec des amis et/ou des membres de la fratrie est associée à un certain bien-être (et même à une légitimation de la non-scolarisation dans le cas de Raphaëlle), alors que l'isolement social est lié à un mal-être; l'esseulement (réel ou ressenti) a été vécu par l'ensemble des participants durant des périodes plus ou moins longues de leur expérience de la non-scolarisation (et même au-delà) et tous reconnaissent que la solitude est davantage présente chez les jeunes non scolarisés.

La socialisation de proximité, c'est-à-dire la possibilité de jouer avec les enfants du voisinage ou ceux des amis des parents, représente un apport important chez l'ensemble des participants. Aussi, les groupes de soutien constitués de familles vivant une éducation extrascolaire (purement *unschoolers* ou non) ont permis aux jeunes non scolarisés qui les ont connus de développer des amitiés durables et un sentiment d'appartenance à une communauté qui leur ressemble, ce qui fut pour eux rassurant et inspirant. Cela dit, la possibilité de fréquenter aussi des personnes scolarisées leur a assuré une certaine diversité sociale et culturelle (alors que le contraire a confiné Ariane à une socialisation sectaire). De manière générale, le caractère « multiâge » de l'éducation extrascolaire est soulevé. Il est d'ailleurs associé par Frédéric et Raphaëlle à une maturité plus grande des enfants l'ayant vécue (en comparaison aux enfants

scolarisés), due à l'ambiance fraternelle suscitée par ce contexte éducatif et à la proximité quotidienne de personnes plus vieilles que soi offrant des modèles de socialisation plus évolués.

Par contre, à l'adolescence, Dominique et ses sœurs ont été rejetées par les jeunes de leur âge, parce qu'elles étaient jugées moins matures, coincées dans l'enfance, ce que la première associe à un manque de « codes de socialisation » de leur part, que les jeunes apprennent généralement de façon informelle en fréquentant l'école.

De manière générale, l'ensemble des participants associe de très beaux souvenirs (si ce n'est pas « les plus beaux ») à des périodes ou des activités regroupant plusieurs personnes (la plupart du temps plusieurs jeunes): Frédéric dit que les plus belles semaines de sa vie sont celles où il était en camp scout ou au *Unschoolers' Waterpark Gathering*; les plus beaux souvenirs d'enfance de Dominique sont liés à l'époque où ses parents faisaient table champêtre et où des centaines de visiteurs passaient à leur maison; Magalie a particulièrement apprécié les camps d'été où sa famille accueillait de nombreux enfants dans leur centre équestre; Ariane évoque positivement les périodes où les jeunes de sa communauté se retrouvaient pour jouer au hockey, aller chez l'un et chez l'autre; et Raphaëlle raconte avec enthousiasme les rencontres du groupe d'*unschoolers* dont sa famille fait partie, notamment leurs activités dans une grande ferme.

De diverses façons, les adultes participants à l'étude ont souffert de marginalisation et/ou de stigmatisation. Au cours de leur enfance et/ou de leur adolescence, des personnes de leur entourage se sont inquiétées pour eux, croyant que la non-scolarisation (ou l'éducation à domicile durant certaines périodes) aurait des conséquences néfastes dans leur vie, qu'ils seraient dysfonctionnels, handicapés à différents niveaux (littératie et numératie notamment) et privés d'opportunités sociales et professionnelles. Les adultes interviewés ont fait face à des commentaires blessants et à des questionnements

pour tester leurs connaissances de la part de membres de la famille (élargie), de voisins, de jeunes scolarisés ou de leurs parents. Plusieurs se sont sentis bizarres, différents, décalés ou même rejetés (et ces sentiments perdurent dans une moindre mesure chez certains). Magalie et Ariane ont cru longtemps que la non-scolarisation était responsable de leur relatif malaise en grand groupe, mais elles ont finalement nuancé cette idée, croyant qu'il s'agit davantage d'un trait personnel que d'un impact de leur éducation (bien que la dernière pense que la non-scolarisation ne l'a peut-être pas aidée à dépasser sa timidité). Raphaëlle a l'impression que le *unschooling* est de plus en plus connu au Québec et que la réalité des *unschoolers* a changé en dix ans; ces derniers sont davantage compris et respectés, les gens sont plus ouverts. Aujourd'hui, elle a plusieurs amis scolarisés qui respectent son parcours et même qui l'envient.

#### Entre multiâgisme et solitude: éléments de discussion

Le caractère multiâge de la socialisation associée à la non-scolarisation et valorisée par les *unschoolers* (et les *homeschoolers*) (Curtice, 2014; Gray et Riley, 2015b; Kirschner, 2008; Murphy, 2014) est présent dans l'ensemble des témoignages des adultes qui ont participé à ce projet de recherche. Par contre, contrairement à ce que ces précédents travaux laissent entendre, les relations amicales des jeunes non scolarisés semblent davantage basées sur la proximité (voisinage, enfants d'amis des parents, groupe de soutien) que sur des intérêts mutuels; cela dit, certains travaux reconnaissent aussi les groupes de soutien comme une source majeure de relations amicales pour plusieurs enfants éduqués en dehors de l'école (Bertozzi, 2006; Gray et Riley, 2015a; Kirschner, 2008).

Comme mentionné dans les études de Gray et Riley (2013, 2015a), socialement, une des principales difficultés rencontrées par les personnes non scolarisées interviewées est d'avoir dû faire face aux critiques et aux jugements relatifs à leur mode éducatif et d'avoir vécu un certain niveau d'isolement (un occasionnel sentiment d'isolement est

également mentionné dans la méta-analyse de Kunzman et Gaither, 2013). Les sentiments de honte, de rejet, de tristesse et de manque de confiance en soi vécus par certains participants ainsi que les contextes les ayant suscités viennent nuancer les conclusions d'autres études s'intéressant à la santé psychologique et sociale des jeunes éduqués en dehors de l'école, voulant qu'ils soient sains (Ray, 2000), heureux, satisfaits de leur vie, moins enclins que leurs pairs scolarisés à vivre des tourments émotionnels (Medlin, 2013) et qu'ils aient une vie sociale aussi active qu'eux (Curtice, 2014; Murphy, 2014). En effet, ces expériences font plutôt écho aux conclusions de Pennings et al. (2011), indiquant que plusieurs adultes ayant été éduqués à domicile se sentent impuissants face aux problèmes de la vie et ressentent un manque de clarté dans leurs objectifs.

## **5.2. La famille non scolarisante**

L'expérience de la non-scolarisation est nécessairement imbriquée à une dynamique familiale qui la rend possible. Cette imbrication se fait sentir dès le choix de cette option éducative et elle se poursuit par une influence parentale marquée. Cette influence prend différentes formes, notamment selon l'interprétation que font les parents du concept de liberté (de l'enfant), omniprésent dans le phénomène de la non-scolarisation. Ces choix, ces influences et ces interprétations ont généré des dissensions parentales plus ou moins sévères dans la famille de chacune des personnes ayant participé à cette étude, qui teintent à leur tour le sens que celles-ci allouent à leur expérience de la non-scolarisation.

### **5.2.1. L'adoption de la non-scolarisation**

L'adoption de la non-scolarisation comme mode éducatif implique nécessairement une prise de décision initiale (et parfois répétée), lourde de conséquences. Le consentement de l'enfant ou de l'adolescent relativement à cette décision est plus ou moins éclairé selon que les parents l'informent ou non des avantages et des inconvénients associés

aux différentes options éducatives qui s'offrent à lui (être scolarisé, scolarisé à domicile ou non scolarisé) et que leur inclination pour la non-scolarisation est dogmatique ou non. A posteriori, le choix de la non-scolarisation paraît avoir été imposé dans les cas où, explicitement ou implicitement, l'adulte non scolarisé considère qu'il n'était pas possible pour lui d'aller à l'école publique avec l'approbation de ses parents ou d'être scolarisé à la maison (notamment à cause de leur incapacité à superviser cette scolarisation à domicile). Ariane par exemple, qui considère s'être scolarisée seule, croit qu'elle aurait raté sa vie si elle n'avait pas réussi à obtenir son diplôme d'études secondaires; c'était impensable pour elle. Aussi, bien que l'élan initial puisse provenir de l'enfant lui-même, notamment lorsqu'il n'apprécie pas certains aspects de l'école, un questionnement est soulevé par trois participants (Frédéric, Dominique et Ariane) relativement à l'âge auquel un enfant est en mesure de décider du type d'éducation qui lui sera le plus bénéfique à long terme.

Dans plusieurs cas (Raphaëlle, Frédéric et Dominique), l'adoption de la non-scolarisation a eu lieu de façon graduelle, une période de transition de type « école à la maison » (ou « *homeschooling* ») ayant suivi le retrait initial de l'école. Ainsi, au départ, Raphaëlle suivait un programme par correspondance avec la Belgique, Frédéric complétait un nombre de pages ciblé chaque jour dans des cahiers scolaires et Dominique suivait de près le programme du ministère de l'Éducation du Québec. C'est un abaissement du niveau de discipline des parents, dû aux exigences du quotidien et à une confiance grandissante en les capacités d'apprentissage autodirigé de leurs enfants, qui a fait en sorte que les adultes participants voient leur expérience glisser doucement vers la non-scolarisation.

Tous les adultes interviewés reconnaissent la différence entre la non-scolarisation et « l'école à la maison » (ou le « *homeschooling* »). Selon Raphaëlle, la liberté n'est pas la même; le *homeschooling*, c'est comme l'école, mais à la maison: il faut se lever le matin, ouvrir son cartable, faire ce que les parents disent de faire et aller dîner à une heure

précise. Frédéric juge d'ailleurs que son expérience a toujours été plus libre que celle d'autres familles vraiment « *homeschooled* » qu'il a connues, dont les enfants avaient un pupitre dans la maison. Magalie, quant à elle, spécifie que toute sa jeunesse, elle a utilisé l'expression « école-maison » pour nommer le type d'éducation qu'elle vivait, mais que cela n'avait pas le sens de reproduire l'école à la maison. Elle et ses frères utilisaient à leur guise des cahiers scolaires que leurs parents achetaient, mais ils n'avaient aucune obligation et pouvaient arrêter quand ils le souhaitaient. Lorsque Magalie a vu certaines familles qui faisaient vraiment du *homeschooling*, elle a compris que son expérience était différente, mais le terme *unschooling* n'était pas employé par ses parents ou son entourage.

#### L'adoption de la non-scolarisation: éléments de discussion

Le point de vue des jeunes éduqués en dehors de l'école relativement aux circonstances entourant le choix de ce mode éducatif est très peu documenté; à notre connaissance, la seule étude abordant cette dimension, de façon détournée, est celle traitant des refus scolaires relativement violents, menée par Wray et Thomas (2013). Les résultats de la présente étude suggèrent toutefois que la nature du consentement du jeune concerné (présent ou non, éclairé ou non) est déterminante quant au regard rétrospectif que les adultes non scolarisés portent sur leur expérience.

L'expérience de la majorité des participants correspond au constat fait par des études précédentes (Gray et Riley, 2013; Kirschner, 2008; Ouellet, 2016; Priesnitz, 1987), voulant que plusieurs familles passent doucement du *homeschooling* au *unschooling*, soit d'un cadre plus structuré à une approche plus souple, gagnant une certaine confiance avec le temps (et étant rattrapées par la charge de travail parental impliquée dans le maintien d'une « école à la maison »).

### 5.2.2. L'influence et l'activité parentales

L'emprise des idées des parents sur les enfants est très forte dans les familles non-scolarisantes (notamment celle du parent très pro non-scolarisation, le cas échéant); il est difficile pour les jeunes non-scolarisés de penser autrement que comme leurs parents tout au long de « l'âge scolaire » (6 à 16 ans) et même au-delà. Ariane (41 ans) et Dominique (34 ans) représentent les cas les plus extrêmes de cette emprise, religieuse pour la première et politico-philosophique pour la seconde; elles ont commencé à s'émanciper des idéologies parentales en entrant au cégep et vers la mi-vingtaine, notamment en prenant des distances physiques par rapport à leur famille. Pour elles, contredire les opinions de leur père semblait impossible; elles n'étaient pas invitées à partager leur point de vue, les discussions étaient unidirectionnelles. Pour Raphaëlle (18 ans), Magalie (18 ans) et Frédéric (19 ans), l'influence parentale est davantage marquée au niveau de leurs intérêts, de leurs activités et de leurs projets professionnels; ceux-ci découlent des connaissances et/ou des idées d'un parent, en l'occurrence du même sexe (Raphaëlle: l'accompagnement à la naissance et le végétalisme; Frédéric: la programmation, les sciences et la philosophie du *Do it yourself*; Magalie: les soins des chevaux, les mathématiques et l'écriture d'une série de mangas). Raphaëlle et Magalie aimeraient vivre la non-scolarisation avec leurs éventuels enfants, Frédéric est plus nuancé à ce propos (donnant de l'importance à l'obtention du diplôme d'études secondaires), et Dominique et Ariane ont rejeté cette idée (bien que la dernière y revienne doucement). Une certaine distanciation par rapport aux idées des parents semble donc avoir lieu avec le temps. Cela dit, la relation de proximité développée entre les parents (ou le parent principalement responsable de la non-scolarisation) et leurs enfants dans le contexte de la non-scolarisation peut amener plusieurs aspects vécus de façon très positive, comme une complicité parfois amicale, une facilité à se confier et l'envie de passer du temps ensemble.

L'expérience d'un jeune non scolarisé est très dépendante de la situation géographique de sa famille, du mode de vie de ses parents, de leurs croyances, de leurs connaissances, de leurs activités, de leur réseau social et de leur capacité (ou volonté) de le soutenir dans la poursuite de ses intérêts et de ses projets. Conséquemment, l'expérience de la non-scolarisation peut être perçue de façon très positive (Raphaëlle l'associe à un certain bonheur) ou très négative (Ariane considère avoir vécu de la négligence parentale). Dans le dernier cas, le jeune non scolarisé se sent laissé à lui-même, il n'est pas encouragé à poursuivre ses propres intérêts et n'a pas d'aide en ce sens, sa famille lui imposant sa propre vision du monde (le travail intellectuel autodirigé d'Ariane était perçu comme de la paresse par sa belle-mère qui aurait préféré la voir faire des tâches domestiques). Le jeune doit alors faire preuve d'une grande force de caractère pour trouver les moyens de se développer « presque contre le gré » de ses parents; ainsi, Ariane enseignait à d'autres enfants de sa communauté et économisait pour s'inscrire à des cours par correspondance de façon illégale (puisqu'elle avait moins de 16 ans) ou s'acheter des cahiers scolaires. Dominique a vécu une situation semblable, travaillant de façon illégale à temps plein dès l'âge de treize ans dans le magasin de son père et étant peu encouragée à développer ses propres intérêts. Lorsque les parents sont proactifs dans l'accompagnement de leurs enfants non scolarisés, leur rôle se traduit de différentes façons: lecture de livres à voix haute; explications diverses; traduction; animation de jeux; achat de livres, de jeux de société, d'ordinateurs, d'outils, d'instruments, de cahiers scolaires, de matériaux divers, etc.; adaptation de l'espace pour répondre à leurs besoins (ex. élingues à bébé attachées au plafond du salon chez Raphaëlle pour se balancer); mise en place de contextes stimulants (ex. camps d'été du centre équestre chez Magalie); recherche de cours, de professeurs ou d'experts; voyages; aide pour différents projets personnels (ex. le père de Frédéric l'a aidé à créer son simulateur de lancement de fusée sur Excel); participation aux activités d'un groupe de soutien; fréquentation de bibliothèques, de musées, de sites historiques; sorties au Biodôme, au Jardin botanique, au Centre des sciences, etc.

### L'influence et l'activité parentales: éléments de discussion

Cette étude suggère que différents types de parents *unschoolers* (technos, écolos, religieux, anarchistes) existent et que l'expérience vécue par les enfants ayant un type de parents peut être semblable, mais différer de celle de jeunes dont les parents ont un profil autre. Les études menées dans le champ de l'éducation extrascolaire, notamment relativement au *unschooling*, doivent prendre ce facteur en considération et éviter de généraliser leurs résultats à l'ensemble de la population concernée. Par exemple, dans l'étude de Curtice (2014), les jeunes non scolarisés utilisent les nouvelles technologies de huit à dix heures par jour, mais ils ont tous un parent travaillant comme expert dans le champ des technologies de l'information, ce qui influence fort probablement leurs activités quotidiennes. Cette diversité au sein du mouvement de la non-scolarisation est également notée par Grunzke (2010), qui la juge inexploree. En effet, bien que les parents ayant répondu à son questionnaire en ligne soient majoritairement blancs et non affiliés à une religion, elle reconnaît que cette méthode de collecte de données ne permet pas nécessairement de rejoindre des associations de familles *unschoolers* présentes aux États-Unis (ex. afroaméricaine, bouddhiste, mouvement *Do it yourself*, etc.), dont les particularités peuvent entraîner des réalités divergentes. Ce mémoire démontre que certains parents québécois optant pour la non-scolarisation sont poussés par des motifs sectaires, ce qui a un grand impact sur l'expérience du jeune non scolarisé; le portrait motivationnel des familles québécoises optant pour l'« apprentissage en famille » de Brabant et al. (2003, p.126) montrait d'ailleurs que 13% d'entre elles accordent une grande importance à des préoccupations religieuses, morales et spirituelles.

Dans un autre ordre d'idées, les témoignages de plusieurs participants de la présente étude vont dans le même sens que les résultats de celle de Gray et Riley (2015a), voulant que les adultes *unschoolers* voient comme un avantage de la non-scolarisation la possibilité de pouvoir passer plus de temps en famille. Le fait que plusieurs intérêts développés par les participants à ce projet de recherche soient directement liés à ceux

de leurs parents pourrait d'ailleurs avoir un lien avec cette connivence familiale, puisque Jones (2013), s'étant intéressé au point de vue d'enfants *home educated*, rapporte que les bonnes relations de ces derniers avec leur famille et leurs amis influencent leurs intérêts et leurs choix éducatifs. L'expérience moins agréable d'Ariane (et dans une certaine mesure de Dominique) se reflète également dans les résultats de l'étude de Gray et Riley (2015a), 3 participants sur 75 disant avoir vécu de la négligence parentale et/ou un isolement forcé, n'ayant pas le choix d'aller à l'école ou non (notamment à cause de croyances chrétiennes fondamentalistes).

### **5.2.3. Les conceptions parentales de la liberté de l'enfant**

Le concept de liberté est très présent dans les discours liés à la non-scolarisation et la façon dont les parents l'interprètent a un impact particulièrement important sur l'expérience des jeunes non scolarisés. Les adultes interviewés dans cette étude ont apprécié être libres d'explorer ce qui les intéressait pendant une période de leur choix, ne pas avoir d'horaires imposés, pouvoir bouger à leur guise et répondre à leurs besoins primaires sans demander la permission à quiconque et ne pas être forcés à faire ou apprendre quoi que ce soit (du moins en théorie).

Toutefois, certains parents conçoivent la liberté de l'enfant (pour son plein épanouissement) comme leur devoir de non-influence et de non-intervention, ce qui finalement dresse une liste d'interdits au parent lui-même, qui se refuse d'exprimer ses besoins et d'établir des limites claires à son enfant. Cette interprétation radicale de la liberté de l'enfant et du rôle du parent, supposant l'absence de cadre autoritaire, peut toutefois se traduire concrètement par une obéissance redoublée de l'enfant qui admire son parent, mais qui doit analyser des non-dits pour tâcher de comprendre ce qui est valorisé à ses yeux; le premier se fie donc davantage aux actes du second qu'à ses paroles, auxquels il tâche de se conformer. C'est ainsi que Dominique et ses sœurs sont devenues obéissantes et perfectionnistes, au grand étonnement de leur père, lui-même

très rigoureux dans son travail, qui considère ne jamais leur avoir imposé une telle pression. De manière générale, les attitudes et les paroles des parents ont de grands impacts sur la façon dont la liberté est vécue et ressentie par les enfants; les cas extrêmes peuvent aller d'un pôle à l'autre, soit de l'obéissance perfectionniste à « l'enfant sauvage » qui n'écoute pas quand un adulte lui parle, qui semble vivre déconnecté, seul, à qui aucune convention sociale n'a été imposée (tel que Dominique a pu l'observer). Le cas de la non-intervention en lien avec les technologies de l'information et des communications est particulièrement préoccupant pour Dominique, qui a connu des parents inquiets de voir leurs enfants devant les écrans pendant huit à douze heures par jour, s'interdisant d'intervenir par peur d'interférer avec la satisfaction de leurs besoins.

#### Les conceptions parentales de la liberté de l'enfant: éléments de discussion

L'hétérogénéité de la conception de la liberté de l'enfant chez les parents choisissant la non-scolarisation, et par conséquent de leur représentation de leur rôle parental, a été relevée par l'étude de Gray et Riley (2013), qui les divisent en trois sous-groupes: les parents ne voulant pas délibérément motiver ou guider l'apprentissage de leur enfant; ceux reconnaissant leur influence via la présentation de ressources susceptibles de nourrir les centres d'intérêts de leur enfant et la mise en place d'un environnement enrichissant; et ceux ayant certains objectifs éducatifs spécifiques en tête, à cheval entre la non-scolarisation et le « *relaxed homeschooling* ». Les résultats de la présente étude suggèrent que cette conception parentale de la liberté de l'enfant, et du rôle du parent qui en découle, a une importance non seulement au niveau des apprentissages, mais aussi des relations interpersonnelles entre l'enfant et son parent, soit du cadre autoritaire de manière plus générale. Certains parents adoptent une posture de non-intervention et de non-dits, pouvant avoir des conséquences comportementales chez l'enfant opposées au désir premier de liberté offerte pour son émancipation; ainsi des enfants en théorie totalement libres peuvent devenir obéissants et perfectionnistes. Cette obéissance fait écho au constat de Medlin (2013), voulant que les jeunes vivant une éducation

extrascolaire soient moins enclins que leurs pairs scolarisés à avoir des problèmes de comportement.

Comme l'ont noté Bertozzi (2006), Curtice (2014) et Kirschner (2008), la réalité technologique récente amène une remise en question du principe d'autodirection de l'enfant dans ses activités et du type de balises que les parents doivent imposer (ou non) pour assurer son bien-être. Dans ce projet de recherche, Dominique partage ces questionnements et mentionne son désaccord avec la situation de parents *unschoolers* inquiets se demandant s'ils doivent intervenir ou non auprès de leur enfant qui souhaite passer de dix à douze heures devant les écrans chaque jour. Toutefois, Frédéric, qui a grandement utilisé les nouvelles technologies pour s'éduquer, s'y rapporte de manière positive, étant heureux d'être né à cette époque numérique.

#### **5.2.4. Les dissensions parentales**

Les dissensions parentales sont fréquentes dans les familles non scolarisantes, puisque c'est souvent un seul parent qui tient à faire de la non-scolarisation, alors que l'autre est plus ou moins farouchement en désaccord; cela amène des conflits dans plusieurs familles (chaque participant a connu des discordances parentales liées la non-scolarisation). Cette situation peut être résorbée lorsque le parent qui n'est pas « chaud à l'idée » d'une éducation extrascolaire finit par l'accepter, y voyant certains bienfaits, mais parfois cela entraîne des influences contradictoires d'un parent à l'autre pour les enfants, le discrédit du parent réfractaire à la non-scolarisation et/ou la séparation des parents. Dans ces derniers cas, il devient extrêmement difficile pour un enfant de dire à son parent qu'il aimerait aller à l'école; il est possible que cela n'arrive jamais. Selon une participante ayant vécu cette situation, il est préférable que les parents aient en tête différentes possibilités éducatives lorsqu'un enfant naît et qu'il lui soit proposé d'aller à l'école.

### Les dissensions parentales: éléments de discussion

Les résultats de la présente étude détonnent par rapport à ceux des recherches recensées, en relevant la présence de dissensions familiales plus ou moins grandes chez l'ensemble des participants. En effet, l'adoption de la non-scolarisation est plutôt associée à l'augmentation de l'harmonie au sein des familles par Gray et Riley (2013), et le facteur le plus important dans la prise de décision des parents-éducateurs québécois est le désir d'expérimenter un projet familial selon Brabant et al. (2003).

#### **5.3. Le rapport au monde de la personne non scolarisée**

Le rapport au monde des personnes non scolarisées, c'est-à-dire leur façon de l'appréhender, de le considérer, de le penser, d'agir sur lui ou de le subir, est coloré par leur expérience du phénomène de la non-scolarisation. Certaines dimensions sont plus prégnantes que d'autres, soit leur rapport à la prétendue supériorité de leur devenir, leur rapport au travail, leur rapport au monde scolarisé et leur rapport aux politiques éducatives québécoises.

##### **5.3.1. La non-scolarisation comme mission sociale**

Plusieurs personnes férues de non-scolarisation y associent nécessairement un ensemble de pratiques écologiques et/ou de principes éducatifs, politiques ou religieux (ex. végétarisme, végétalisme, crudivorisme, philosophie *Do it yourself*, toilette sèche, retour à la terre, anarchisme, dévouement religieux, absence de recours à un enseignement formel, parentage de proximité, etc.), dont le respect est lié à la création d'une société idéale. Ainsi, l'idée que la non-scolarisation engendre un être humain meilleur que ce que le système scolaire puisse générer est présente dans le discours de nombreux adeptes de ce mode éducatif. Les adultes ayant participé à cette étude y adhèrent (ou y ont adhéré) à différents niveaux et sur différents points. Dominique et

Ariane sont celles qui ont été immergées dans cette opposition entre le bien-fondé de leur situation et le mal-fondé de celle des autres de la manière la plus intense et explicite; elles y ont cru au cours de leur enfance et de leur adolescence, mais toutes les deux veulent s'en détacher aujourd'hui, répudiant le caractère doctrinaire de cette façon de concevoir le monde. Selon elles, l'idée que les enfants non scolarisés soient « purs » alors que leurs parents et les personnes scolarisées sont avilis par la société entraîne un poids lourd à porter pour les premiers, puisqu'ils ressentent la pression de devoir être « différents » pour correspondre aux idéaux de leur(s) parent(s), ce qui entrave leur épanouissement et les ostracise de la normalité. Ce détachement des adultes non scolarisés par rapport à une certaine « ligne de parti » associée à la non-scolarisation déçoit certaines personnes impliquées dans ce milieu (notamment leurs parents), qui voient en eux leur espoir pour l'avènement d'une meilleure société.

#### La non-scolarisation comme mission sociale: éléments de discussion

Comme le soulignent Kirschner (2008), Grunzke (2010), Arai (2000), Ouellet (2016) et Pardo (2009), les critiques des parents choisissant un mode éducatif extrascolaire pour leur enfant s'élargissent à d'autres pans de la culture dominante (*mainstream*) que le système scolaire, plusieurs familles *unschoolers* adoptant un mode de vie alternatif, incluant notamment le végétarisme, l'autarcie, et/ou la fabrication et la réparation d'objets soi-même (*Do it yourself*). Dans ses suggestions de pistes pour de futures recherches, Kirschner (2008) se questionne à savoir si les jeunes non scolarisés vont incarner, une fois adultes, les visions contre-culturelles de leurs parents. Elle préconise une étude longitudinale pour ce faire, incluant un échantillon large et diversifié de familles *unschoolers*, ce qui n'est certes pas le cas de la présente étude. Toutefois, les témoignages recueillis permettent de constater que ce n'est pas nécessairement le cas et que des adultes ayant vécu la non-scolarisation en viennent à s'éloigner des idéaux de leurs parents, jugés radicaux, et à déplorer le choix qui a été fait (pour eux) pour ce type d'éducation. Cela dit, d'autres participants, jeunes adultes, semblent mieux incarner les

valeurs et les pratiques alternatives de leurs parents (il serait effectivement intéressant de vérifier si cela perdurera avec le temps).

### **5.3.2. Le rapport au travail**

Le rapport au travail est un exemple d'écart plus ou moins grand entre les attentes de certains parents ou adeptes de la non-scolarisation et l'expérience des adultes l'ayant vécue. En effet, Raphaëlle est la seule participante qui a du mal à être employée par quelqu'un d'autre, parce qu'elle n'aime pas être contrôlée ni surveillée; elle ne pourrait pas œuvrer toute sa vie pour un patron, alors elle souhaite travailler à son compte dans le futur. Aucun autre n'a de réticence à travailler pour un employeur, à obéir à des consignes et à s'intégrer à une certaine structure professionnelle. Cela dit, Dominique a eu beaucoup de difficulté à s'adapter à certains emplois, devant apprendre très vite, « sur le tas », pour répondre à diverses exigences, dont savoir se servir d'un ordinateur. Elle considère toutefois avoir été habituée à être une travailleuse obéissante au cours de son expérience de la non-scolarisation, travaillant sans arrêt, souvent selon les consignes de son père, son premier « patron ».

Les adultes ayant participé à cette étude, sauf Dominique, travaillent actuellement (ou suivent une formation) dans un domaine lié à un intérêt développé au cours de leur expérience de la non-scolarisation (Raphaëlle: formation d'accompagnement à la naissance; Frédéric: programmeur; Magalie: palefrenière et maréchale-ferrante; Ariane: enseignante au secondaire). Cela dit, Frédéric espère changer de profession éventuellement, son intérêt pour l'aérospatial revenant à la charge; il se demande d'ailleurs parfois s'il pourra s'en tenir à une carrière dans sa vie et en être heureux, ses intérêts étant plutôt dynamiques. Dominique, quant à elle, a renoncé au théâtre, son ambition professionnelle initiale, principalement parce que les processus d'auditions sont extrêmement angoissants pour elle.

Le fait d'avoir été entièrement ou en partie non scolarisé n'a pas nui aux processus d'embauche des adultes interviewés. Cela dit, au départ, Ariane était incapable de chercher un emploi seule, parce qu'elle se dépréciait énormément (elle n'arrivait pas à écrire une qualité sur son curriculum vitae). Ce sont donc des personnes de son entourage qui l'ont aidée à se trouver un premier emploi, et un voyage lui a permis de dépasser le manque de confiance sociale qu'elle éprouvait (elle a toujours eu une excellente confiance scolaire). Raphaëlle, Frédéric et Magalie ont aussi compté sur leurs connaissances pour leur permettre de trouver des emplois; ils valorisent beaucoup leur réseau social pour ce faire. Dominique s'est fait embaucher sans l'entremise de contacts et une seule fois un poste lui a été refusé parce qu'elle n'avait pas de diplôme d'études secondaires (elle avoue cependant ne pas avoir essayé de travailler à la NASA). De manière générale, les adultes participants ont misé sur leur compétence et/ou leur débrouillardise pour obtenir et conserver un emploi. Frédéric croit d'ailleurs que les programmeurs sont davantage embauchés selon leur compétence que selon leur diplôme, l'autodidaxie étant très valorisée vu la rapidité avec laquelle le domaine évolue.

#### Le rapport au travail: éléments de discussion

Dans l'étude de Gray et Riley (2015b, p.43), menée auprès de 75 adultes ayant vécu le *unschooling*, 77% des répondants constatent un lien évident entre leur emploi et les centres d'intérêt qu'ils ont développés enfants et adolescents, ce qui est perçu comme une cohérence très positive au sein de la vie d'un individu. Cette tendance est également présente chez les adultes ayant participé à cette étude. Cela dit, le lien évident entre le projet professionnel de plusieurs et les intérêts de leurs parents soulève des questionnements d'un tout autre ordre, à savoir le potentiel effet de reproduction sociale inhérent à la non-scolarisation.

### 5.3.3. Le rapport au monde scolarisé

Les adultes non scolarisés interviewés dans le cadre de cette étude ont (ou ont eu) un rapport au monde scolarisé complexe, balançant entre l'envie, le mépris, la peur, l'indifférence et l'ignorance. L'analogie de Frédéric est éloquent à ce propos: il se sent en dehors du train du système d'éducation; il peut donc aller où il veut, mais pas aussi vite que ceux qui sont dans le train. En fait, c'est lorsque les jeunes non scolarisés (ou les adultes qui l'ont été) ont besoin d'entrer dans le système scolaire pour atteindre leur objectif professionnel qu'ils trouvent la marche haute, devant travailler plus fort que les personnes de leur âge pour arriver au même stade (notamment pour obtenir leur diplôme d'études secondaires). Ils peuvent alors buter sur différents obstacles, tels la peur de l'évaluation et une difficile gestion de la critique (ce qui est particulièrement problématique chez Raphaëlle et Dominique) ou le partage du temps entre les études et certaines obligations financières. Les jeunes (et les adultes) non scolarisés développent différents argumentaires justifiant leur non-fréquentation scolaire, dont une partie est liée à la peur des institutions scolaires et/ou à l'ignorance des services et ressources qui s'y trouvent, par exemple: Magalie ne croit pas que le cégep puisse lui permettre de développer sa passion pour les chevaux, mais elle ignorait qu'il existe des techniques équinés au cégep de La Pocatière; Raphaëlle croit que le diabète de son frère rendrait difficile sa fréquentation scolaire; pour Dominique (ainsi que pour sa sœur qui a passé une semaine à l'école Waldorf qu'elle fréquentait, puis n'a plus voulu y retourner) formaliser le monde sur papier dans un cadre scolaire était très intimidant, parce qu'elle avait vécu dans un contexte tellement libre qu'elle avait une faible conscience de la date (jour, mois, année), de sa situation géographique (Québec), etc.

Les participants adressent certaines critiques au monde scolarisé émanant de la conception de l'enseignement et de l'apprentissage que leur lègue leur expérience de la non-scolarisation. Plusieurs dénoncent le fait que l'autonomie des élèves soit grandement atrophiée par le système scolaire dans lequel les élèves « se [font] gérer,

[sont] obligés d'écouter et de faire ce qu'on [leur] dit », et où on s'attend à ce que tout le monde fasse la même chose en même temps. Ainsi, Ariane se demande si l'état de dépendance à l'enseignant dans lequel se trouvent les élèves est issu de leur faible motivation personnelle ou si elle découle plutôt du fait qu'ils aient à demander la permission pour faire quoi que ce soit (notamment répondre à leurs besoins élémentaires) et qu'ainsi ils en viennent à ne plus prendre d'initiatives. Aussi, plusieurs participants se désolent que de nombreux jeunes scolarisés soient dégoûtés de certains champs de connaissances imposés à l'école, parce qu'on les force pendant plusieurs années à apprendre des notions alors qu'ils ne sont pas prêts ou n'y sont pas intéressés, ce qui fait en sorte qu'ils ne croient plus en leurs capacités d'apprendre (dans les cas où ils n'arrivent pas à atteindre les objectifs liés à leur âge) ou qu'ils voient l'histoire, les mathématiques ou la lecture comme des tâches desquels ils veulent se débarrasser, n'arrivant plus à associer le plaisir et l'apprentissage. Magalie juge d'ailleurs qu'un des plus importants bienfaits de son expérience de la non-scolarisation est de lui avoir permis de conserver jusqu'à l'âge adulte une curiosité intellectuelle pour tous les domaines; elle adore visiter des sites historiques, elle lit beaucoup, etc. Frédéric, quant à lui, critique la philosophie scolaire, qu'il qualifie de *bottom up*, voulant que les élèves apprennent des notions de base pour ensuite accéder au niveau supérieur et éventuellement atteindre le sommet, soit l'objectif initial. Il préfère plutôt apprendre de façon *top down*, c'est-à-dire tenter d'atteindre directement son objectif et apprendre en cours de route ce qui est nécessaire pour contourner les obstacles qui se présentent à lui; par exemple, en s'intéressant à l'informatique, il a appris des notions mathématiques. La nature de la relation entre adultes et jeunes personnes a aussi été soulevée par plusieurs participants comme ayant une importance cruciale dans le rapport à l'apprentissage. Raphaëlle et Dominique justifient leurs abandons scolaires par leurs mauvaises relations avec leurs enseignantes, qui étaient particulièrement autoritaires et ne cherchaient pas à comprendre leurs difficultés, leur point de vue. Frédéric désapprouve aussi les relations hiérarchiques et mécaniques qu'il perçoit entre les enseignants et les élèves, jugeant que le lien avec un mentor est beaucoup plus

personnel, bienveillant et durable. De manière générale, Raphaëlle dénonce l'attitude condescendante des adultes envers les enfants de zéro à quatorze ans; elle considère que seule sa mère parle aux enfants comme s'ils étaient des êtres humains normaux et non des « petits cons ».

En contrepartie de ces critiques, les adultes participants ont quelques opinions relativement à ce que devrait être l'école, reconnaissant que le système d'éducation est nécessaire à la société, notamment parce que ce ne sont pas toutes les familles qui ont les conditions sociales, financières (notamment la possibilité d'avoir un parent à temps plein à la maison) et/ou intellectuelles pour prendre en charge l'éducation de leurs enfants, en leur offrant un riche environnement. Selon eux, une certaine place devrait être restituée au travail autonome, pour que les élèves ne croient pas qu'un enseignant est nécessaire pour faire toute chose. Aussi, une plus grande flexibilité au sein des institutions scolaires devrait être instaurée pour offrir davantage de liberté, de choix et de place à la créativité aux élèves dans leurs apprentissages, puisque la motivation intrinsèque est plus puissante que le gavage jusqu'à indigestion; les élèves démotivés devraient pouvoir s'aérer un peu l'esprit pour mieux revenir, plutôt que d'être contraints à côtoyer ceux qui veulent travailler et éventuellement leur nuire par leurs comportements inadéquats. Selon les participants, l'école devrait être bienveillante et respecter les enfants, peu importe leurs différences et leurs difficultés, ce qui n'est pas le cas; Raphaëlle a été extrêmement affectée par le fait que la classe d'adaptation scolaire dans laquelle elle avait été placée soit située à l'écart de tous les autres élèves de l'école et que son enseignante dise d'emblée aux jeunes de sa classe qu'ils n'obtiendraient probablement pas leur diplôme d'études secondaires (elle a quitté l'école de nouveau après deux jours dans cette classe). L'urgence ou la pertinence des évaluations est remise en question par Frédéric, Ariane, Raphaëlle et Dominique. Le premier suggère de les repousser jusqu'à quatorze ans. La seconde croit qu'il serait préférable de poursuivre le mode de fonctionnement associé à la maternelle (soit des centres où l'enfant fait des jeux) jusqu'à huit ans et que les enfants prêts à se joindre à

des cercles de lecture s’y joignent, à leur rythme; cela éviterait qu’ils perdent confiance en leurs capacités très jeunes, n’étant pas respectés dans leur développement. La troisième valorise le fait que l’absence d’évaluations, comme dans les écoles Waldorf-Steiner, favorise les liens entre les enfants, puisque ceux-ci ont moins facilement recours à un dispositif de comparaison voulant qu’un élève soit meilleur qu’un autre. Raphaëlle, quant à elle, critique tout le stress que les évaluations amènent dans la vie des jeunes scolarisés; elle était très souvent malade quand elle était à l’école. La mère de Raphaëlle travaille à l’ouverture d’un centre d’apprentissage autodirigé pour que davantage d’enfants puissent vivre une éducation semblable à la non-scolarisation, mais dans un centre où se trouveront plusieurs ressources et des adultes pour veiller sur les enfants, permettant ainsi de libérer les parents. Les recommandations émises par Frédéric touchent également l’éducation aux adultes; celui-ci préfère de loin la flexibilité du système étasunien, qui permet à ses amis *unschoolers* de passer les tests du *General Educational Development (GED)* autant de fois que nécessaires pour obtenir une équivalence au diplôme d’études secondaires, leur permettant d’avoir accès au collège et à l’université. Ils peuvent ainsi étudier les notions qu’ils ne maîtrisent pas entre les passations, sans avoir besoin de reprendre tous les examens associés au niveau auquel est classée la notion la plus rudimentaire qu’ils ne maîtrisent pas dans une matière, comme c’est le cas dans le cadre des tests de classement au Québec. Frédéric aimerait aussi qu’il soit possible d’entrer au cégep sans diplôme d’études secondaires, comme c’est le cas à l’université où les personnes ayant vingt-et-un ans et plus peuvent être admises sur la base de leurs compétences<sup>62</sup>.

---

<sup>62</sup> Une vérification de l’étudiante-chercheuse auprès du Service régional d’admission du Montréal métropolitain (SRAM) a permis d’apprendre qu’au Québec, il est possible de passer les tests du *General Educational Development Testing Service (GEDTS)* pour obtenir un certificat d’équivalence d’études secondaires (CEES) ou un rapport du GEDTS émis par le ministère de l’Éducation, permettant l’admission au cégep. Cela dit, la personne ayant ce type de certificat ne peut s’inscrire à un programme nécessitant des cours préalables (ex. mathématiques de 5<sup>e</sup> secondaire), qui devront alors être complétés en formation aux adultes. De plus, les détenteurs de ce type d’équivalence se voient pénalisés dans les programmes contingentés, qui donnent priorité aux élèves ayant un diplôme d’études secondaires. Enfin,

### Le rapport au monde scolarisé: éléments de discussion

Des études précédentes (Bagwell, 2010; Cogan, 2010; Gloeckner et Jones, 2013; Lattibeaudiere, 2000; Murphy, 2014; Ray, 2013) se sont penchées sur l'insertion académique des adultes ayant vécu une éducation extrascolaire (incluant le *homeschooling*). Elles démontrent que ceux qui font le choix de poursuivre des études postsecondaires sont majoritairement bien préparés pour ce faire et que leurs résultats sont similaires (ou meilleurs) à ceux qui ont été scolarisés. Cela dit, il n'existe aucune étude témoignant du succès académique de la population *unschooled* spécifiquement, autre que l'analyse exploratoire de Martin-Chang et al. (2011), qui suggère le contraire, ainsi que les perceptions des adultes non scolarisés eux-mêmes dans celle de Gray et Riley (2015b). Dans cette dernière, la majorité des *unschoolers* ont entamé une formation postsecondaire technique ou universitaire (62 des 75 participants, soit 83%) (Gray et Riley, 2015b, p.37). Des 33 adultes *unschoolers* participants ayant poursuivi une formation universitaire, la majorité rapporte des avantages académiques liés à leur expérience de la non-scolarisation, et seuls 3 participants se considèrent désavantagés par rapport aux étudiants scolarisés (Gray et Riley, 2015b, p.37-39). Les résultats du présent projet de recherche détonnent avec cette étude, seule Dominique ayant entrepris des études postsecondaires, avec une aisance qu'elle associe à son travail autonome durant l'adolescence pour se scolariser elle-même et obtenir son diplôme d'études secondaires à seize ans, alors que la plupart des autres participants font allusion à certaines difficultés pour rejoindre le système scolaire. Des différences au niveau des systèmes éducatifs entre les États-Unis et le Québec pourraient expliquer une partie de cette disparité d'accès aux études postsecondaires (la majorité des participants de l'étude de Gray et Riley (2015b) étant étasuniens). En effet, les auteurs de cette étude précisent que le tremplin le plus commun

---

il est effectivement impossible d'être admis au cégep à vingt-et-un an ou plus, uniquement sur la base d'expériences pertinentes, comme c'est le cas dans les universités.

pour que les personnes non scolarisées accèdent aux études universitaires est les cours suivis dans les *community colleges*, qui ont des conditions d'admission plus souples que les universités, mais qui offrent des passerelles vers celles-ci (21 des 33 adultes *unschoolers* universitaires ont utilisé cette voie d'accès à l'université). Ainsi, la plupart des *community colleges* ne demandent pas de diplôme d'études secondaires ou d'équivalence pour l'admission et la plupart des participants à l'étude de Gray et Riley (2015b) y ont entamé des cours à l'âge de 16 ans (13 ans dans un cas) (Curtice (2014) mentionne également la fréquentation des *community colleges* par les *unschoolers*, et ce, dès l'âge de 10 ans). Plusieurs participants à l'étude de Gray et Riley (2015b) ont aussi mentionné que les entrevues et/ou les portfolios avaient joué un rôle majeur dans leur admission à l'université. Au Québec, le fait que l'admission au cégep (institution semblable au *community college*) nécessite un diplôme d'études secondaires ou une équivalence et que plusieurs programmes soient contingentés ne permet pas aux personnes non scolarisées de pouvoir bénéficier de cette porte d'entrée vers les études postsecondaires comme c'est le cas aux États-Unis; ils doivent aller à l'école aux adultes ou attendre d'avoir 21 ans pour entrer à l'université sur la base de leur expérience, ce qui les ralentit par rapport aux jeunes scolarisés et peut éventuellement les décourager d'entamer des études.

Une autre dimension qui ressort des résultats de la présente étude est le rapport à l'évaluation, qui est handicapant chez Dominique et Raphaëlle. Les recherches précédentes avancent que pour les familles pratiquant la non-scolarisation, l'erreur et l'échec sont acceptés, l'enfance étant perçue comme le meilleur moment pour en vivre (Curtice, 2014), et que les jeunes non scolarisés sont considérés comme les premiers évaluateurs de leur propre travail (Curtice, 2014; Gray et Riley, 2013; Kirschner, 2008), ce qui témoigne du principe de respect du processus d'apprentissage idiosyncrasique de chaque enfant et cela pour toute habileté (Bertozzi, 2006; Kirschner, 2008). Dominique associe toutefois sa phobie des auditions (et de la critique de manière générale) au fait de ne pas avoir été habituée à l'évaluation, ce qui fait qu'elle accorde une importance

énorme à l'avis d'autrui (et qu'elle évite la confrontation à cet avis, lorsque possible). Raphaëlle, quant à elle, dit souffrir de problèmes de concentration qui la handicapent lorsqu'elle est stressée par une situation d'évaluation (d'autant plus lorsqu'elle n'est pas passionnée par le domaine évalué). Cette situation est partagée par un grand nombre d'élèves en situation d'échec à l'école et le détachement avec lequel Raphaëlle parle de ses difficultés semble démontrer que le fait d'avoir fui les situations d'évaluation a pu être bénéfique pour son estime d'elle-même et sa santé mentale.

#### **5.3.4. Le rapport aux politiques éducatives québécoises**

Le cadre légal et politique spécifique au Québec a exercé une influence sur l'expérience de la non-scolarisation des participants, de façons contradictoires: le suivi (Frédéric, Raphaëlle) ou le manque de suivi (Dominique, Ariane) gouvernemental est décrié par certains, alors que Magalie est passée sous le radar des autorités, sans s'en plaindre. Dominique et Ariane ne voudraient pas qu'une autre personne ait à vivre leur expérience; selon elles, l'État a le devoir de s'assurer que les enfants ne soient pas coincés dans l'univers asocial de leurs parents (qui peuvent avoir des problèmes de santé mentale), les enfants n'appartenant pas à leurs parents, mais à eux-mêmes. Elles considèrent qu'il faut que tous les enfants aient accès à une ouverture sur le monde et, surtout, qu'ils n'aient pas peur de la société et des institutions scolarisées. Ariane croit que les jeunes éduqués en dehors de l'école devraient pouvoir parler avec un adulte autre que leurs parents au moins une fois par année, soit un intervenant pourvu d'une grande délicatesse, pouvant assurer que leur contexte éducatif est sain. Selon elle, dans le cas où il y aurait négligence, l'intervention devrait avoir lieu auprès des parents et non des enfants; si la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ) était intervenue de façon coercitive lorsqu'elle était imprégnée des croyances religieuses de son père, elle aurait réagi de façon très négative, même si au fond elle souhaitait retourner à l'école. Ariane est d'accord avec les plans de scolarisation exigés des parents, mais elle ne croit pas que les examens soient nécessaires. Cette dernière ainsi que Dominique ne pensent pas que

le ministère de l'Éducation devrait contrôler tout ce que les parents font avec leur enfant, mais il ne devrait pas non plus laisser les parents faire absolument n'importe quoi, sous prétexte que ce sont leurs enfants. Frédéric et Raphaëlle, quant à eux, ont ressenti les contrôles des commissions scolaires (évaluations obligatoires, portfolios) et les menaces de signalement à la DPJ comme un fardeau. Le premier précise que les familles vivant une éducation extrascolaire ont tendance à inscrire leurs enfants à la commission scolaire ou non selon le degré de sympathie et d'ouverture reconnues à la personne responsable du dossier. La mère de Raphaëlle, quant à elle, a utilisé divers stratagèmes (ne pas répondre aux lettres envoyées par l'école ou la commission scolaire, changer son numéro de téléphone) pour ne pas avoir à se plier à des suivis.

L'ensemble des participants reconnaît l'importance d'offrir aux familles une diversité d'options éducatives; aucun ne souhaiterait que la non-scolarisation soit totalement interdite. Ariane, qui juge son expérience de la non-scolarisation comme négative, a retiré son fils de l'école suite à un traumatisme qui le rendait dysfonctionnel dans ce cadre et sa famille s'en porte beaucoup mieux. Elle croit désormais que pour les familles qui ont les ressources nécessaires, l'éducation en dehors de l'école peut être une option propice au développement de l'enfant.

#### Le rapport aux politiques éducatives québécoises: éléments de discussion

Selon plusieurs participants à la présente étude, tous les parents ne sont pas en mesure d'assumer le rôle éducatif qui leur revient dans le cadre d'une éducation extrascolaire, ce que reconnaît d'ailleurs Pardo (2014), qui défend une diversité des possibilités éducatives. En contrepartie, l'école ne peut prétendre convenir à tous les enfants non plus, comme en témoigne l'expérience du fils de Dominique, l'étude de Wray et Thomas (2013) sur le refus scolaire et l'éducation à domicile, et celle de Brabant et al. (2003) citant une expérience scolaire négative comme un facteur important dans le choix de l'apprentissage en famille chez 20% des parents-éducateurs interrogés. Ainsi, selon

certain participants à notre étude, l'État a le devoir d'assurer que les enfants dont les parents ont décidé de les éduquer en dehors de l'école ne vivent pas la dérive « [d']une éducation étreinée, socialement déconnectée, dans laquelle les parents poussent jusqu'à l'excès des principes religieux, sociaux ou culturels qu'ils pensent bons pour leur enfant », comme le reconnaît aussi Pardo (2014, p.117). Cela dit, la façon dont devrait se traduire ce devoir étatique par rapport aux enfants éduqués en dehors de l'école ne fait pas l'unanimité. Brabant (2013) rappelle qu'actuellement, les mesures législatives associées à l'éducation extrascolaire au Québec sont majoritairement des mécanismes de contrôle et de surveillance, alors que d'autres provinces et territoires canadiens (Alberta, Colombie-Britannique, Île-du-Prince-Édouard, Nouvelle-Écosse, Saskatchewan, Territoires du Nord-Ouest, Yukon) offrent certaines formes de soutien aux familles faisant ce choix éducatif, telles l'accès aux infrastructures et aux ressources scolaires ou le financement d'activités et de matériel à caractère éducatif (Lagos, 2012). Ce type d'approche pourrait possiblement favoriser une certaine réconciliation entre les autorités québécoises et les familles choisissant une forme d'éducation extrascolaire préférant actuellement « passer sous le radar » des commissions scolaires.



## CONCLUSION

*« Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul,  
les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde. »*

Paulo Freire

Ce mémoire s'intéresse au phénomène de la non-scolarisation (ou *unschooling*) situé à l'extrême du continuum des pratiques éducatives extrascolaires, faisant fi de contraintes généralement perçues comme essentielles, telles que le respect du programme de formation établi par l'État. La question de recherche est: quel(s) sens les adultes ayant vécu la non-scolarisation donnent-ils à leur expérience éducative? La présente étude poursuit ainsi deux objectifs spécifiques:

- 1) décrire le point de vue d'adultes ayant vécu une période de non-scolarisation (*unschooling*) au cours de leur enfance et/ou de leur adolescence relativement à leur expérience éducative et à leur devenir, selon leur témoignage;
- 2) mieux comprendre l'expérience de la non-scolarisation (*unschooling*), à partir du point de vue d'adultes l'ayant vécu.

Le premier chapitre permet de mieux saisir l'évolution du contexte général dans lequel se situe le phénomène de la non-scolarisation, soit un monde où l'éducation des jeunes personnes est majoritairement vécue en milieu scolaire. Par la suite, différents mouvements éducatifs alternatifs et innovants (vécus au sein de l'école ou à l'extérieur de celle-ci) sont présentés afin de mettre au jour les similitudes entre les critiques et les propositions de ces mouvements (dont l'Éducation nouvelle). Une revue de la littérature scientifique associée aux mouvements alternatifs extrascolaires suit, afin d'éclairer certains enjeux sociaux, familiaux et individuels liés à ces courants éducatifs. Celle-ci témoigne du fait qu'à ce jour, les recherches portant sur l'éducation extrascolaire s'intéressent principalement aux parents des familles choisissant ce mode éducatif, rares étant celles qui donnent la parole aux jeunes personnes vivant ce type d'éducation ou aux

adultes l'ayant vécu. De plus, cette revue de littérature permet de saisir les limites inhérentes à ce champ de la recherche en sciences de l'éducation, dont le manque de vocabulaire spécifique et commun, les études utilisant souvent des concepts généraux tels que l'« éducation à domicile », qui englobent l'ensemble des pratiques sans les distinguer, alors que les résultats liés à des personnes pratiquant « l'école à la maison » peuvent différer de ceux associés à la « non-scolarisation ».

Le second chapitre vise à dresser un portrait des connaissances actuelles en ce qui a trait au concept de non-scolarisation (*unschooling*). Pour ce faire, un bref historique de l'émergence de ce terme est d'abord établi. Par la suite, la dizaine d'études scientifiques décrivant ce type d'éducation sont présentées. Enfin, une attention particulière est portée aux concepts connexes à celui de non-scolarisation, soit l'éco-éducation et la déscolarisation, permettant d'en saisir la portée et les limites.

Le troisième chapitre présente l'approche phénoménologique, qui a été retenue afin de donner la parole à cinq adultes québécois ayant vécu la non-scolarisation en « mettant entre parenthèses », autant que faire se peut, tout préjugé, biais ou connaissance antérieure de l'étudiante-chercheuse de sorte à restituer le phénomène tel qu'il se présente à la conscience subjective des participants.

Le quatrième chapitre présente les comptes rendus des témoignages des adultes interviewés, en respectant la logique particulière de chacun, leur personnalité, leur spécificité et leur sensibilité. Ceux-ci permettent au lecteur d'accéder à la structure spécifique de l'expérience de la non-scolarisation de chacun des participants, ce qui représente un premier niveau de résultats pour cette étude.

Le cinquième et dernier chapitre de ce mémoire propose une phénoménologie de la non-scolarisation, c'est-à-dire une synthèse des aspects « essentiels » interreliés de son expérience, du point de vue d'adultes québécois l'ayant vécue au cours de leur enfance

et/ou de leur adolescence. Les résultats de cette synthèse émanent de l'échantillon réduit que représente le quintette des témoignages recueillis, ils ne peuvent donc pas être généralisés à l'ensemble des adultes non scolarisés. Ceux-ci comportent trois quiddités, soit l'*être* non scolarisé, la famille non scolarisante et le rapport au monde de la personne non scolarisée :

- l'*être* non scolarisé se distingue notamment par un rapport au temps empreint d'immédiateté, par un rapport aux savoirs autodidactique (assisté) et par un rapport aux autres oscillant entre le multiâgisme et la solitude;
- la famille non scolarisante est imbriquée au phénomène de la non-scolarisation dès le choix de cette option éducative et cette imbrication se poursuit par une influence parentale marquée. Cette influence prend différentes formes, notamment selon l'interprétation que font les parents du concept de liberté de l'enfant. Ces choix, ces influences et ces interprétations génèrent des dissensions parentales plus ou moins sévères, qui teintent à leur tour le sens alloué à l'expérience de la non-scolarisation;
- le rapport au monde des personnes non scolarisées, c'est-à-dire leur façon de l'appréhender, de le considérer, de le penser, d'agir sur lui ou de le subir, est coloré par leur expérience du phénomène de la non-scolarisation. Certaines dimensions sont plus prégnantes que d'autres, soit leur rapport à la prétendue supériorité de leur devenir, leur rapport au travail, leur rapport au monde scolarisé et leur rapport aux politiques éducatives québécoises.

Voici quelques constats de la présente étude (associés aux sous-aspects de ces quiddités) appuyant, complémentant ou contredisant les résultats de travaux précédents.

L'immédiateté du rapport au temps : Le rapport au temps caractérisé par l'immédiateté de la réponse à des besoins ou à des désirs par la personne non scolarisée, mis au jour par cette étude, fait écho aux travaux précédents, qui mettent en relief le parentage de proximité comme motif déterminant pour plusieurs familles choisissant la non-scolarisation (et/ou le *homeschooling*), permettant notamment de respecter les cycles de sommeil des enfants (Bertozzi, 2006; Curtice, 2014; English, 2014; Ouellet, 2016). Ce rapport temporel correspond également, plus généralement, à certains éléments associés au mode de vie contre-culturel prôné par plusieurs parents choisissant la non-scolarisation, voulant éviter la course de la routine scolaire et les horaires surchargés, afin d'offrir le temps en cadeau à leurs enfants (Gray et Riley, 2013; Grunzke, 2010; Kirschner, 2008). Cela dit, certains jeunes non scolarisés en viennent, via ce rapport immédiat au temps, à respecter les besoins, les intérêts et les opinions de leurs parents, plutôt que les leurs, contrairement à ce que les études précédentes suggèrent.

Autodidaxie (assistée) : L'autodidaxie (*self-education, self-directed education, self-determined education, self-teaching*) est un concept souvent employé pour décrire le type d'éducation vécu par les personnes non scolarisées (ou *home educated*) dans la littérature scientifique recensée. Plusieurs aspects positifs y étant associés, tel qu'un plus grand engagement et enthousiasme face aux apprentissages choisis (Jones, 2013; Kirschner, 2008), un sentiment d'autodétermination ainsi qu'un intérêt continu pour l'apprentissage à l'âge adulte (Gray et Riley, 2015a) sont également relevés par les personnes interviewées dans la présente étude. Aussi, la possibilité, mentionnée par Kirschner (2008), que l'enfant apprenne à lire de façon fluide selon son rythme, sans attente particulière de la part des parents, soit à sept, huit, neuf ans (ou plus), est validée par les témoignages des participants, qui y associent d'ailleurs la préservation d'un intérêt pour la lecture par la suite. Les participants à la présente étude corroborent également la transférabilité des connaissances et des compétences développées de façon autodidacte (ainsi que des habitudes de travail et des efforts déployés pour maîtriser un certain domaine) à de nouveaux objectifs d'apprentissage, telle que suggérée par Curtice

(2014). Par contre, l'idée que les humains soient plus enclins à surmonter les obstacles liés à la complétion de leur travail, et par conséquent plus en mesure d'apprendre s'ils visent à répondre à leurs propres besoins ou questionnements (Kirschner, 2008), est remise en question par certains adultes non scolarisés interviewés, qui jugent que l'apprentissage de la persévérance et la poursuite d'objectifs d'apprentissage complexes ne sont pas garantis par le contexte éducatif qu'offre la non-scolarisation.

Entre multiâgisme et solitude : Le caractère multiâge de la socialisation associée à la non-scolarisation et valorisée par les *unschoolers* (et les *homeschoolers*) (Curtice, 2014; Gray et Riley, 2015b; Kirschner, 2008; Murphy, 2014) est présent dans l'ensemble des témoignages des adultes qui ont participé à ce projet de recherche. Par contre, contrairement à ce que ces précédents travaux laissent entendre, les relations amicales des jeunes non scolarisés semblent davantage basées sur la proximité (voisinage, enfants d'amis des parents, groupe de soutien) que sur des intérêts mutuels.

L'adoption de la non-scolarisation : Le consentement de l'enfant ou de l'adolescent relativement à cette décision est plus ou moins éclairé selon que les parents l'informent ou non des avantages et des inconvénients associés aux différentes options éducatives qui s'offrent à lui (être scolarisé, scolarisé à domicile ou non scolarisé) et que leur inclination pour la non-scolarisation est dogmatique ou non. A posteriori, le choix de la non-scolarisation paraît avoir été imposé dans les cas où, explicitement ou implicitement, l'adulte non scolarisé considère qu'il n'était pas possible pour lui d'aller à l'école publique avec l'approbation de ses parents ou d'être scolarisé à la maison (notamment à cause de leur incapacité à superviser cette scolarisation à domicile). Les résultats de la présente étude suggèrent que la nature du consentement du jeune concerné (présent ou non, éclairé ou non) est déterminante quant au regard rétrospectif que les adultes non scolarisés portent sur leur expérience.

L'influence et l'activité parentales : Cette étude suggère que différents types de parents *unschoolers* (technos, écolos, religieux, anarchistes) existent et que l'expérience vécue par les enfants ayant un type de parents peut être semblable, mais différer de celle de jeunes dont les parents ont un profil autre. Les études menées dans le champ de l'éducation extrascolaire, notamment relativement au *unschooling*, doivent prendre ce facteur en considération et éviter de généraliser leurs résultats à l'ensemble de la population concernée.

Les conceptions parentales de la liberté de l'enfant : L'hétérogénéité de la conception de la liberté de l'enfant chez les parents choisissant la non-scolarisation, et par conséquent de leur représentation de leur rôle parental, a été relevée par l'étude de Gray et Riley (2013), qui les divisent en trois sous-groupes: les parents ne voulant pas délibérément motiver ou guider l'apprentissage de leur enfant; ceux reconnaissant leur influence via la présentation de ressources susceptibles de nourrir les centres d'intérêts de leur enfant et la mise en place d'un environnement enrichissant; et ceux ayant certains objectifs éducatifs spécifiques en tête, à cheval entre la non-scolarisation et le « *relaxed homeschooling* ». Les résultats de la présente étude suggèrent que cette conception parentale de la liberté de l'enfant, et du rôle du parent qui en découle, a une importance non seulement au niveau des apprentissages, mais aussi des relations interpersonnelles entre l'enfant et son parent, soit du cadre autoritaire de manière plus générale. Certains parents adoptent une posture de non-intervention et de non-dits, pouvant avoir des conséquences comportementales chez l'enfant opposées au désir premier de liberté offerte pour son émancipation ; ainsi des enfants en théorie totalement libres peuvent devenir obéissants et perfectionnistes.

Comme l'ont noté Bertozzi (2006), Curtice (2014) et Kirschner (2008), la réalité technologique récente amène une remise en question du principe d'autodirection de l'enfant dans ses activités et du type de balises que les parents doivent imposer (ou non) pour assurer son bien-être. Dans ce projet de recherche, Dominique partage ces

questionnements et mentionne son désaccord avec la situation de parents *unschoolers* inquiets se demandant s'ils doivent intervenir ou non auprès de leur enfant qui souhaite passer de dix à douze heures devant les écrans chaque jour. Toutefois, Frédéric, qui a grandement utilisé les nouvelles technologies pour s'éduquer, s'y rapporte de manière positive, étant heureux d'être né à cette époque numérique.

Les dissensions parentales : Les résultats de la présente étude détonnent par rapport à ceux des recherches recensées, en relevant la présence de dissensions familiales plus ou moins grandes chez l'ensemble des participants. En effet, l'adoption de la non-scolarisation est plutôt associée à l'augmentation de l'harmonie au sein des familles par Gray et Riley (2013), et le facteur le plus important dans la prise de décision des parents-éducateurs québécois est le désir d'expérimenter un projet familial selon Brabant et al. (2003).

La non-scolarisation comme mission sociale : Comme le soulignent Kirschner (2008), Grunzke (2010), Arai (2000), Ouellet (2016) et Pardo (2009), les critiques des parents choisissant un mode éducatif extrascolaire pour leur enfant s'élargissent à d'autres pans de la culture dominante (*mainstream*) que le système scolaire, plusieurs familles *unschoolers* adoptant un mode de vie alternatif, incluant notamment le végétarisme, l'autarcie, et/ou la fabrication et la réparation d'objets soi-même (*Do it yourself*). Dans ses suggestions de pistes pour de futures recherches, Kirschner (2008) se questionne à savoir si les jeunes non scolarisés vont incarner, une fois adultes, les visions contre-culturelles de leurs parents. Elle préconise une étude longitudinale pour ce faire, incluant un échantillon large et diversifié de familles *unschoolers*, ce qui n'est certes pas le cas de la présente étude. Toutefois, les témoignages recueillis permettent de constater que ce n'est pas nécessairement le cas et que des adultes ayant vécu la non-scolarisation en viennent à s'éloigner des idéaux de leurs parents, jugés radicaux, et à déplorer le choix qui a été fait (pour eux) pour ce type d'éducation. Cela dit, d'autres participants, jeunes adultes, semblent mieux incarner les valeurs et les pratiques alternatives de leurs parents (il serait effectivement intéressant de vérifier si cela perdurera avec le temps).

Le rapport au travail : Dans l'étude de Gray et Riley (2015b, p.43), menée auprès de 75 adultes ayant vécu le *unschooling*, 77% des répondants constatent un lien évident entre leur emploi et les centres d'intérêt qu'ils ont développés enfants et adolescents, ce qui est perçu comme une cohérence très positive au sein de la vie d'un individu. Cette tendance est également présente chez les adultes ayant participé à cette étude. Cela dit, le lien évident entre le projet professionnel de plusieurs et les intérêts de leurs parents soulève des questionnements d'un tout autre ordre, à savoir le potentiel effet de reproduction sociale inhérent à la non-scolarisation.

Le rapport au monde scolarisé : Une autre dimension qui ressort des résultats de la présente étude est le rapport à l'évaluation, qui est handicapant chez Dominique et Raphaëlle. Les recherches précédentes avancent que pour les familles pratiquant la non-scolarisation, l'erreur et l'échec sont acceptés, l'enfance étant perçue comme le meilleur moment pour en vivre (Curtice, 2014), et que les jeunes non scolarisés sont considérés comme les premiers évaluateurs de leur propre travail (Curtice, 2014; Gray et Riley, 2013; Kirschner, 2008), ce qui témoigne du principe de respect du processus d'apprentissage idiosyncrasique de chaque enfant et cela pour toute habileté (Bertozzi, 2006; Kirschner, 2008). Dominique associe toutefois sa phobie des auditions (et de la critique de manière générale) au fait de ne pas avoir été habituée à l'évaluation, ce qui fait qu'elle accorde une importance énorme à l'avis d'autrui (et qu'elle évite la confrontation à cet avis, lorsque possible). Raphaëlle, quant à elle, dit souffrir de problèmes de concentration qui la handicapent lorsqu'elle est stressée par une situation d'évaluation (d'autant plus lorsqu'elle n'est pas passionnée par le domaine évalué). Cette situation est partagée par un grand nombre d'élèves en situation d'échec à l'école et le détachement avec lequel Raphaëlle parle de ses difficultés semble démontrer que le fait d'avoir fui les situations d'évaluation a pu être bénéfique pour son estime d'elle-même et sa santé mentale.

Le rapport aux politiques éducatives québécoises : Selon plusieurs participants à la présente étude, tous les parents ne sont pas en mesure d'assumer le rôle éducatif qui leur

revient dans le cadre d'une éducation extrascolaire. En contrepartie, l'école ne peut prétendre convenir à tous les enfants non plus, comme en témoigne l'expérience du fils de Dominique, l'étude de Wray et Thomas (2013) sur le refus scolaire et l'éducation à domicile, et celle de Brabant et al. (2003) citant une expérience scolaire négative comme un facteur important dans le choix de l'apprentissage en famille chez 20% des parents-éducateurs interrogés. Ainsi, selon certains participants à notre étude, l'État a le devoir d'assurer que les enfants dont les parents ont décidé de les éduquer en dehors de l'école ne vivent pas la dérive « [d']une éducation étriquée, socialement déconnectée, dans laquelle les parents poussent jusqu'à l'excès des principes religieux, sociaux ou culturels qu'ils pensent bons pour leur enfant », comme le reconnaît aussi Pardo (2014, p.117). Cela dit, la façon dont devrait se traduire ce devoir étatique par rapport aux enfants éduqués en dehors de l'école ne fait pas l'unanimité.

Enfin, le caractère exploratoire de ce mémoire suppose un premier défrichage de la nature complexe du phénomène de la non-scolarisation saisi dans sa globalité, plutôt que la culture d'une de ses dimensions circonscrites. Ainsi, de nombreuses pistes de recherches empiriques et théoriques émergent de la présente étude. Les voici.

- Cibler des tranches d'âges spécifiques de personnes vivant ou ayant vécu la non-scolarisation, afin de mieux comprendre comment évolue l'association aux visions parentales.
- Explorer les connaissances et les opinions des intervenants scolaires (enseignants, orthopédagogues, directeurs, psychologues, psychoéducateurs, techniciens en éducation spécialisée) relativement à l'éducation extrascolaire et évaluer si ceux-ci devraient proposer cette option éducative aux parents dont les enfants ont des difficultés d'adaptation à l'école.
- Réfléchir à la façon dont les divers acteurs du système scolaire peuvent apprendre de l'expérience des jeunes non scolarisés (et de leurs parents),

notamment en ce qui a trait à leur conception de l'apprentissage et de l'enseignement, afin de mieux répondre aux besoins des jeunes de manière générale<sup>63</sup>.

- Explorer la forme que pourrait prendre une école (ou un centre éducatif) acceptable aux yeux des *unschoolers*.
- Tenter de mieux comprendre les circonstances entourant le choix d'un mode éducatif extrascolaire, du point de vue des jeunes concernés.
- Réfléchir au rôle des cégeps et à leur politique d'admission relativement aux personnes ayant un parcours éducatif atypique (possiblement une étude comparative avec les *community colleges* étasuniens).
- Étudier le phénomène de la non-scolarisation à partir d'un cadre théorique (la *self-determination theory* est mentionnée par Jones (2013) et Gray et Riley (2015b)), pour mieux comprendre ses forces et ses limites<sup>64</sup>.
- Étudier la non-scolarisation à partir d'un point de vue sociologique et/ou philosophique de la famille, pour mieux comprendre les enjeux moraux, éthiques et politiques inhérents à ce mode éducatif<sup>65</sup>.
- Réfléchir aux liens qui existent entre l'éducation extrascolaire et l'éducation dans les familles/communautés à tendance sectaire (une étude comparative de

---

<sup>63</sup> À ce propos, la littérature scientifique relative à l'autodidaxie (assistée) et l'autoformation (souvent liée à l'andragogie) devrait être mobilisée, voir notamment: Carré, Moisan et Poisson (2010); Tremblay (2003); Bézille-Lesquoy (2003); et Le Meur (1998).

<sup>64</sup> La théorie du développement psychosocial d'Erikson, le modèle écologique du développement humain de Bronfenbrenner et les travaux sur la singularisation croissante des sociétés (voir notamment Martuccelli) sont aussi des avenues prometteuses.

<sup>65</sup> Voir: Brighthouse et Swift (2014).

l'éducation extrascolaire vécue dans une famille très religieuse versus l'éducation dans une école illégale religieuse serait pertinente)<sup>66</sup>.

- Étudier les types d'interventions préconisées par les autorités scolaires québécoises relativement aux familles choisissant une éducation extrascolaire, afin que l'État puisse s'assurer que les enfants éduqués en dehors de l'école ne vivent pas de négligence parentale et/ou d'isolement, tout en permettant une diversité d'options éducatives<sup>67</sup>.
- Étudier plus amplement les conceptions de la liberté présentes dans les discours liés à la non-scolarisation et comment celles-ci ressemblent ou diffèrent des travaux philosophiques (et autres) dédiés à ce concept.
- Étudier l'intérêt ou non de régulariser l'archivage des tests de classement à l'école aux adultes, qui semble présentement très disparate à travers la province.

---

<sup>66</sup> Voir: Derocher (2006, 2008, 2015).

<sup>67</sup> Voir: Brabant (2010, 2015), Brabant et Bourdon (2012) et Dumond (2015).



## ANNEXE A – Exemplification des étapes #3 et #4 de la méthode

### Étape # 3: Identification des unités des sens

– Frédéric –

<p>c'est ça.</p> <p>JG : Dès le début tu veux dire?</p> <p>F : Dès le début, ouais. Peut-être que j'irais en Ontario, je ne sais pas, mais ici ce n'est pas très le fun je trouve au Québec, en terme d'éducation, sinon... Admettons je ne vivrais pas aux États, parce qu'aux États c'est un peu... c'est les États, tu n'as pas de système de santé, c'est ça. Mais, ouais l'Ontario ça a l'air bien. Mais c'est ça si j'avais des enfants, je ne sais pas, je les laisserais décider, mais à un moment donné, c'est dur savoir à quel âge on peut les laisser décider je pense. J'essaie de voir comme moi, à partir de quel âge j'aurais été content que moi ou mes parents prennent la décision finale sur est-ce que j'entre à l'école ou non. À date ça a toujours été moi qui prenais les décisions, probablement avoir su que je voulais m'en aller en ingénierie, probablement que je serais peut-être entré à l'école plus tôt mais... je suis content de ce que j'ai fait, mais ça c'est vraiment, la ligne est floue sur qui décide, quand, et puis...</p> <p>/ [165] JG : Le primaire ce serait...</p> <p>F : Ah ouais le primaire c'est... je pourrais quasiment dire que c'est inutile.</p> <p>JG : Ok.</p> <p>F : En fait tout ce qui est maternelle, et puis des fois avant, c'est juste pour que les parents puissent travailler. Ils n'apprennent pas tant de choses en fait, à l'école en fait ce que ça avait l'air c'est... tu répètes énormément. Alors qu'aux adultes par exemple tu le fais en double shift, tu peux avoir fini à Noël. C'est la chaîne est aussi faible que le plus faible de ses maillons, donc si un élève freine la classe, toute la classe freine.</p> <p>/ [166] JG : Et puis au secondaire là par contre, dès le secondaire....</p> <p>F : Ben il y a du monde qui freine mais c'est... je veux dire c'est plus facile de rentrer en secondaire 1 que d'entrer en secondaire 2 ou 3. La transition est moins grosse. Alors que comme au secondaire, tout le monde entre au secondaire.</p> <p>/ [167] JG : Mais pour ton enfant admettons, toi-même, tu dirais que peut-être que... à 12 ans?</p> <p>F : Oui je lui proposerais sérieusement le choix, je lui donnerais le choix, mais s'il ne veut vraiment pas et qu'il a l'air d'être bien à faire l'école à la maison... évidemment, comme je</p>	<p>d'éducation. Il ne vivrait pas aux États-Unis, parce qu'il n'y a pas de système de santé, mais il trouve que l'Ontario semble bien. Donc s'il avait des enfants, il n'est pas certain. Il les laisserait décider, mais pour lui, c'est dur de savoir à quel âge on peut laisser un enfant décider. Il se demande pour lui-même, à quel âge il aurait été content que ce soit lui ou ses parents qui prennent les décisions. Avoir su qu'il voudrait s'en aller en ingénierie, probablement qu'il serait entré à l'école plus tôt. Mais il est content de ce qu'il a fait. La ligne est floue sur qui décide quand.</p> <p>[165] Frédéric peut quasiment dire que le primaire c'est inutile. Pour lui, la maternelle et avant, c'est juste pour que les parents puissent travailler. Les enfants n'apprennent pas tant de choses. À l'école, les jeunes ont l'air de répéter énormément. Tandis qu'aux adultes par exemple, il est possible de faire une année deux fois plus rapidement et d'avoir terminé à Noël. La chaîne est aussi faible que le plus faible de ses maillons, donc si un élève freine la classe, toute la classe freine.</p> <p>[166] Au secondaire aussi il y a du monde qui freine, mais c'est plus facile d'entrer en secondaire 1 qu'en secondaire 2 ou 3. La transition est moins grosse. Tout le monde entre au secondaire en même temps.</p> <p>[167] Frédéric proposerait sérieusement à son enfant d'entrer au secondaire à 12 ans, il lui donnerait le choix, mais s'il était vraiment bien à faire l'école à la maison, ça dépendrait du contexte. Par exemple, si Frédéric avait une blonde, ça dépendrait selon qu'un des deux, ou les deux travailleraient. Mais si ça peut, si le contexte s'y prêtait, oui, il proposerait à ses enfants de faire l'école à la maison ou d'entrer au secondaire. Et une fois par an, il le leur redemanderait, peut-être jusqu'en secondaire 3. Après, en</p>
---	--

<p>disais le contexte... admettons si j'ai une blonde et puis que juste un de nous deux travaille, ou si les deux on travaille, ou whatever. Mais si ça se peut, si le contexte s'y prête, ouais... je proposerais à mes enfants s'ils veulent faire l'école à la maison encore ou s'ils veulent entrer au secondaire.</p> <p>JG : Fak c'est eux qui choisiraient finalement.</p> <p>F : Et une fois par an, peut-être jusqu'en secondaire 3, après 4 ça devient touché, et puis là je les trillerais plus pour faire des cahiers, et puis vraiment être prêts aux adultes.</p> <p>/ [168] JG : Parce que le diplôme est nécessaire.</p> <p>F : Humm... pas pour tout, pas pour tout.</p> <p>JG : C'est ça, ok.</p> <p>F : Mais pour être ingénieur oui, pour être médecin oui, pour être... je ne sais. Admettons être mécanicien automobile, tu peux faire un DEP pour ça, et puis c'est ben correct. Et puis tu veux être, je ne sais pas peintre ou sculpteur, ça s'apprend bien par soi-même, ou tu peux aller... comme il y a beaucoup d'écoles privées je pense qui donnent des arts ou en fait... qui sont moins by the book que les écoles publiques comme le Cégep, ces choses-là. Humm, mais ouais.</p> <p>/ [169] JG : Et puis si le Cégep était plus accessible un peu comme l'université à partir des compétences ou de l'expérience, est-ce que là tu trouverais encore une fois que le secondaire, les cahiers, le diplôme c'est quelque chose qui est valable en soi dans le fond tsé ? Ou...</p> <p>F : Ben si le Cégep donne des cours de rattrapage, le secondaire selon moi perdrait un peu de son utilité pour... Mais l'affaire c'est que tu as... Le gouvernement doit se <i>designer</i> un pipeline pour... pas divertir, mais pour... tsé dans le fond, les parents doivent travailler, payer de l'impôt, et puis le gouvernement en échange donne un système d'éducation mais qui est très lent. Il est très lent parce que, je ne sais pas... Verrais-tu des enfants de 15 ans entrer au Cégep? Ou des enfants de 14 ans? Ils n'ont pas tant la maturité en général, pour être là. /</p> <p>[170] J'en connais je connais du monde qui sont allés dans une école privée et qu'à 14 ans ils avaient fini leurs maths de 5, et il entrait au cégep à 15 ans le gars.</p> <p>JG : Ah ouais?</p>	<p>4, c'est plus compliqué. Alors là il motiverait davantage ses enfants à faire des cahiers, pour être vraiment prêts aux adultes.</p> <p>[168] Le DES est nécessaire, mais pas pour tout. Pour être ingénieur oui, pour être médecin oui. Mais pour être mécanicien, il est possible de faire un DEP et c'est bien correct. Être peintre ou sculpteur, ça s'apprend bien par soi-même, ou tu peux aller dans l'une des nombreuses écoles privées qui donnent des cours d'art, qui sont moins <i>by the book</i> que les écoles publiques comme le cégep.</p> <p>[169] Si le cégep donnait des cours de rattrapage, selon Frédéric, le secondaire perdrait un peu de son utilité. Mais le gouvernement doit créer un pipeline éducatif pour occuper les jeunes, parce que les parents doivent travailler, payer de l'impôt, et puis le gouvernement en échange leur donne un système d'éducation, qui est très lent. Il est lent, parce que des jeunes de 15 ou 14 ans n'auraient pas la maturité nécessaire, en général, pour entrer au cégep.</p> <p>[170] Frédéric connaît un gars qui faisait est allé à l'école privée, et qui avait terminé son secondaire 5 à 14 ans. Il est entré au cégep à 15 ans. Sa famille faisait l'école à la maison de façon très rigide, et lui avait décidé d'aller à l'école privée. Il semblerait qu'il ait pris toute une débarque au cégep, en étant avec des gens plus vieux et souvent plus matures que lui. Frédéric ne sait pas s'il a aimé ça, il ne lui parle pas tellement; ils se sont vu deux fois pour que Frédéric l'aide à installer Linux sur son ordinateur.</p> <p>[171] C'est vraiment une question de maturité; le secondaire sert à mettre les enfants quelque part, jusqu'à ce qu'ils soient assez matures pour étudier quelque chose</p>
---	---

## Étape #4: Regroupement des unités de sens de façon thématique, à l'aide du logiciel QSR NVIVO

### - Frédéric (analyse verticale) -

The screenshot shows the NVivo software interface. The top menu bar includes: FICHIER, DÉBUT, CRÉER, DONNÉES, ANALYSER, REQUÊTE, EXPLORER, DISPOSITION, AFFICHAGE. Below the menu is a ribbon with various tool icons for file operations, editing, and formatting.

The main interface is divided into several panels:

- Left Panel (Navigation):** Shows 'Nœuds' (Nodes) and 'Cases'. Below it are icons for Sources, Nœuds (selected), Caractéristiques, Collections, Requêtes, and Dossiers.
- Center Panel (Nodes Table):** A table listing nodes with columns for 'Nom', 'Sources', and 'Références'.
 

Nom	Sources	Références
Entretien B - Frédéric	0	0
1) Présentation de Frédéric (et de sa famille)	1	12
1.2) Interaction avec les autorités gouverne	1	6
1.2.5) Cercle social	1	8
- Groupe de soutien	1	5
1.3) Apprentissages	1	12
1.5) Non-scolarisation	1	7
- AQED	1	3
- Convention de unschoolers	1	4
- Opinions de Frédéric	1	3
- Réactions des autres	1	3
- S'il avait des enfants...	1	3
- Solitude	1	2
- Transition école-maison - non-scolarisati	1	8
2) École - système scolaire - train - pipeline	1	18
- Jeff et l'école	1	3
- Right Panel (Text Editor):** A window titled 'Entretien B réécrit' showing text excerpts from an interview. The text includes paragraphs 165, 166, 167, 168, and 169, discussing educational experiences and challenges.

At the bottom, there is a status bar showing 'JG 263 éléments' and a search bar for encoding nodes.

## - Analyse horizontale des comptes rendus -

The screenshot shows a software interface for analyzing reports. The main window is titled "Nœud" and contains a table of nodes. The selected node is "Conception de l'apprentissage". The detailed view on the right shows text excerpts with their respective coverage percentages.

**Table of Nodes:**

Nom	Sources	Références
Analyse transversale	0	0
Être non scolarisé	0	0
Conception de l'apprentissage	6	15
École	2	2
Études post-secondaires	2	2
Homeschooling	5	6
Non-scolarisation	0	0
Persévérance	6	11
Socialisation	1	1
Travail	2	2
Vie adulte	1	1
Famille non scolarisante	0	0
Rapport au monde	0	0
AQED	3	3
Les évaluations	3	4
Liens avec les autorités scolaires	6	7
Mobilisation de la communauté	1	3

**Conception de l'apprentissage - Références:**

Référence 2 - Couverture 1,68%  
 Ainsi, la plupart du temps, Raphaëlle préfère réaliser des apprentissages avec d'autres personnes; selon elle, quand on est plusieurs, on apprend mieux (71...). Elle tient toutefois à préciser qu'il ne s'agit pas pour autant d'être dans un grand groupe-classe, il s'agit plutôt de favoriser le dialogue et l'entraide entre humains; si elle ne sait pas comment faire quelque chose et qu'elle connaît quelqu'un qui le sait, elle va lui demander de le lui montrer. Ainsi, des amis l'ont aidée à apprendre à coudre, à jouer de la guitare, à faire des bracelets, etc. (70, ...71).

<Internals\Récit synthétique - B> - 5 6 références encodées [Couverture 3,99%]

Référence 1 - Couverture 0,25%  
 En éducation, Frédéric préfère avoir carte blanche relativement à ce qu'il veut apprendre et faire ce qu'il veut;

Référence 2 - Couverture 0,85%  
 Cela dit, Frédéric a comme philosophie de réutiliser le savoir en général, de développer des transférable skills: il est rare qu'il passe d'un extrême à l'autre en termes d'intérêts: il v a

Stat bar: JG 263 éléments Sources: 6 Références: 15 Non filtré

ANNEXE B – Formulaire d'identification du (de la) participant(e)

**FORMULAIRE D'IDENTIFICATION DU (DE LA) PARTICIPANT(E)**

**PROJET DE RECHERCHE :**

COMPRENDRE L'EXPÉRIENCE DE LA NON-SCOLARISATION (*UNSCHOOLING*) SELON  
L'APPROCHE PHÉNOMÉNOLOGIQUE :

LE POINT DE VUE D'ADULTES QUÉBÉCOIS L'AYANT VÉCUE AU COURS DE LEUR  
ENFANCE ET DE LEUR ADOLESCENCE

Prénom et nom : \_\_\_\_\_

Date de naissance : \_\_\_\_\_

Adresse courriel : \_\_\_\_\_

Numéro de téléphone : \_\_\_\_\_

Lieu de résidence : \_\_\_\_\_

Définition de la non-scolarisation

**La non-scolarisation n'est pas de la scolarisation. Les enfants et les adolescents qui vivent cette alternative éducative ne se voient pas imposer d'aller à l'école ni de réaliser à la maison des tâches de type scolaire. Plus spécifiquement, ils ne se voient pas imposer de curriculum prédéfini, de devoirs, ni de tests pour mesurer leurs progrès. Ils ont plutôt la possibilité de poursuivre leurs intérêts et d'apprendre de la manière qui leur est propre. Néanmoins, cela ne signifie pas qu'ils ne suivent pas de cours de forme traditionnelle ou n'utilisent pas de matériel associé au curriculum officiel, si tel est leur choix (Gray et Riley, 2013; Holt et Farenga, 1981/2003).**

**\*\*\* J'ai vécu la non-scolarisation (*unschooling*), entre l'âge de \_\_\_\_\_ ans et  
\_\_\_\_\_ ans. \*\*\***

Signature du (de la) participant(e) :

\_\_\_\_\_

Date :

\_\_\_\_\_



## ANNEXE C – Invitation à participer au projet de recherche

### INVITATION À PARTICIPER AU PROJET DE RECHERCHE :

« COMPRENDRE L'EXPÉRIENCE DE LA NON-SCOLARISATION (*UNSCCHOOLING*) SELON  
L'APPROCHE PHÉNOMÉNOLOGIQUE :

LE POINT DE VUE D'ADULTES QUÉBÉCOIS L'AYANT VÉCUE AU COURS DE LEUR ENFANCE ET  
DE LEUR ADOLESCENCE »

#### **BUT DE LA RECHERCHE :**

- **Donner la parole à des adultes ayant vécu la non-scolarisation (*unschooling*)** au cours de leur enfance et de leur adolescence, afin de comprendre l'expérience de ce mode éducatif, selon leur point de vue.

#### **PARTICIPANT.E. RECHERCHÉ.E. :**

- A 18 ans ou plus;
- s'auto-identifie *unschooler* (ou ancien *unschooler*);
- n'a pas fréquenté d'école primaire ni secondaire entre 6 et 16 ans (idéalement);
- peut s'exprimer oralement en français.

#### **NATURE DE LA PARTICIPATION :**

- Entrevue individuelle non directive au cours de laquelle il vous sera demandé de décrire votre expérience de la non-scolarisation (*unschooling*)
- Durée : 1h30 à 2 heures
- Lieu et heure: à déterminer avec l'étudiante-chercheuse (Joëlle Gaudreau)

#### **POURQUOI PARTICIPER ?**

- Avoir l'occasion d'exprimer son vécu de façon libre, en bénéficiant d'une écoute active et empathique, ce qui permet de mieux se comprendre soi-même.
- Faire avancer les connaissances scientifiques en éducation et informer le public au sujet de cette option éducative méconnue.
- Participer à un processus de recherche scientifique et ainsi mieux comprendre de quoi il s'agit.

**Pour plus d'informations ou pour participer au projet,  
veuillez contacter l'étudiante-chercheuse:**

*gaudreau.joelle@courrier.uqam.ca*  
(438) 824-7742

**\*\*\* PARTICIPATION VOLONTAIRE : possibilité de retrait en tout temps \*\*\***



**ANNEXE D – Formulaire d’information et de consentement**  
**FORMULAIRE D’INFORMATION ET DE CONSENTEMENT**

« *Comprendre l’expérience de la non-scolarisation (unschooling) selon l’approche phénoménologique: le point de vue d’adultes québécois l’ayant vécue au cours de leur enfance et de leur adolescence* »

**IDENTIFICATION**

**Étudiante-chercheuse responsable du projet :** Joëlle Gaudreau

**Université et département :** Université du Québec à Montréal, Département d’éducation et pédagogie

**Adresse courriel :** gaudreau.joelle@courrier.uqam.ca

**Numéro de téléphone :** (438) 824-7742

**Directrice de l’étudiante chercheuse :** Dre Catherine Meyor (Département d’éducation et pédagogie)

**Adresse courriel :** meyor.catherine@uqam.ca

**Numéro de téléphone :** (514) 987-3000, poste 1291

**Codirecteur de l’étudiante-chercheuse :** Dr Thomas Berryman (Département de didactique)

**Adresse courriel :** berryman.thomas@uqam.ca

**Numéro de téléphone :** (514) 987-3000, poste 5643

**BUT GÉNÉRAL DU PROJET**

Vous êtes invité.e à prendre part à ce projet de recherche visant à donner la parole à des adultes ayant vécu la non-scolarisation (*unschooling*) au cours de leur enfance et de leur adolescence, afin de comprendre l’expérience de ce mode éducatif, selon leur point de vue.

**NATURE DE LA PARTICIPATION**

Votre participation consiste à réaliser un entretien individuel non directif au cours duquel il vous sera demandé de décrire votre expérience de la non-scolarisation (*unschooling*), c’est-à-dire comment vous l’avez vécue, comment vous la percevez, etc. Cette entrevue sera enregistrée numériquement (enregistrement audiovisuel) avec votre permission et durera environ 1 heure 30 minutes. La transcription de l’entretien sur support informatique, qui sera réalisée par l’étudiante-chercheuse (Joëlle Gaudreau), ne permettra pas de vous identifier (nom fictif utilisé). Le lieu et l’heure de l’entrevue sont à convenir avec cette dernière. Il est possible qu’elle souhaite vous contacter de nouveau (par courriel ou en personne) pour clarifier ou valider l’analyse de vos propos, suite à l’entretien.

**AVANTAGES ET RISQUES**

Votre participation contribuera à l’avancement des connaissances en sciences de l’éducation, en permettant une meilleure compréhension de l’expérience de la non-scolarisation (*unschooling*). Ainsi, la communauté scientifique et la société, de façon générale, pourront bénéficier de votre témoignage. Il est possible que vous tiriez avantage de cette occasion d’exprimer votre vécu également, car elle vous permettra peut-être de mieux vous comprendre. Enfin, votre participation à ce processus de recherche scientifique vous permettra de vous familiariser avec ce type de démarche. Il n’y a pas de risque d’inconfort important associé à votre participation à cette rencontre. Il faut tout de même attirer votre attention sur le fait que certains thèmes abordés pourraient raviver des émotions désagréables liées à une expérience éducative que vous avez peut-être mal vécue. Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante sans avoir à vous justifier ou de mettre fin à l’entretien si vous en ressentez le besoin. Il est également de la responsabilité de l’intervieweuse de suspendre ou de mettre fin à l’entrevue si elle estime que votre bien-être est menacé.

## ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'entrevue sont confidentiels et que seuls l'étudiante-chercheuse, sa directrice et son codirecteur auront accès à son enregistrement et au contenu de sa transcription. Le matériel de recherche (enregistrement numérique, transcription codée, etc.) sera conservé dans des dossiers sécurisés par mot de passe, et vos formulaires de consentement et d'identification seront conservés séparément sous clé, pendant la durée totale du projet. Les enregistrements ainsi que les formulaires seront détruits après le dépôt du mémoire.

## PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez d'y participer sans aucune contrainte ou pression extérieure et que vous êtes libre de vous retirer du projet en tout temps. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que l'étudiante-chercheuse utilise aux fins de la présente recherche (articles, mémoire, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis, à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part. Aucune rémunération n'est associée à la participation à ce projet de recherche.

## DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Pour des questions additionnelles sur le projet, sur votre participation et sur vos droits en tant que participant.e de recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec l'étudiante-chercheuse (Joëlle Gaudreau) en tout temps.

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (CIÉR) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'étudiante-chercheuse sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la présidence du CIÉR, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514) 987-3000 #7753 ou par courriel à [ciereh@uqam.ca](mailto:ciereh@uqam.ca).

## REMERCIEMENTS

Votre collaboration est importante à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier. Un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche vous sera envoyé à la fin du projet, si vous le désirez.

## SIGNATURES

Je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et je consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que l'étudiante-chercheuse a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme ni justification à donner.

**Signature du participant :** \_\_\_\_\_

**Date :** \_\_\_\_\_

**Nom (lettres moulées) :** \_\_\_\_\_

**Adresse courriel :** \_\_\_\_\_

**# de téléphone :** \_\_\_\_\_

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages ainsi que les risques du projet, et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

**Signature l'étudiante-chercheuse :** \_\_\_\_\_

**Date :** \_\_\_\_\_

## ANNEXE E – Guide d’entretien

### GUIDE D’ENTRETIEN

*« Comprendre l’expérience de la non-scolarisation (unschooling) selon l’approche phénoménologique: le point de vue d’adultes québécois l’ayant vécue au cours de leur enfance et de leur adolescence »*

**Date de l’entretien :** \_\_\_\_\_

**Lieu :** \_\_\_\_\_

**Nom du participant :** \_\_\_\_\_

**Durée de l’entretien :** \_\_\_\_\_

#### **1. Préparatifs**

- a) S’assurer d’avoir une caméra (et en vérifier le fonctionnement ainsi que la qualité sonore), ainsi qu’un téléphone intelligent bien chargé pour assurer un second enregistrement de sécurité.
- b) Avoir imprimé deux exemplaires du « formulaire d’information et de consentement » (un pour les dossiers de l’étudiante-chercheuse et un pour le participant), un « formulaire d’identification du (de la) participant(e) », ainsi que le présent guide d’entretien.
- c) Se préparer sur le plan personnel: mettre de côté les préoccupations qui pourraient nuire à la qualité de l’entretien et entrer dans une disposition d’écoute active et d’ouverture.

#### **2. Accueil, présentation de la recherche et demande de consentement**

- d) Prendre le temps de bien accueillir le participant et de développer une aise avec lui.
- e) Présenter la démarche de l’entretien dans les grandes lignes, en utilisant un langage aussi neutre que possible: titre et résumé sommaire de la recherche, rappel des règles d’éthique ainsi que des modalités de la rencontre (durée prévue, possibilité de pause ou de retrait, prise de notes durant l’entretien pour mieux se concentrer et relancer l’entrevue).
- f) Encourager le participant à exprimer ses sentiments à l’égard de la situation (souvent nouvelle) qu’il est en train de vivre.
- g) Proposer au participant de lire le formulaire de consentement et lui demander de le signer s’il est d’accord, après l’avoir encouragé à poser les questions qu’il peut avoir.

#### **3. Déroulement de l’entretien**

- h) Démarrer l’enregistrement audiovisuel via la caméra et le téléphone intelligent.
- i) Poser la question d’ouverture de l’entretien, soit: « **Pouvez-vous me décrire votre expérience de la non-scolarisation?** »

- j) Adopter une attitude détendue et être attentive aux comportements verbaux et non verbaux du participant.
- k) Poser les questions subséquentes à partir des réponses offertes par le participant, pour le relancer sur un aspect mentionné ou pour l'amener à clarifier ses propos. Les interventions de l'étudiante-chercheuse peuvent également avoir comme motif de rediriger un témoignage qui s'éloigne des objectifs de la recherche. Les questions suivantes peuvent également servir à relancer l'entretien:
- ✓ Comment percevez-vous...?
  - ✓ Comment avez-vous ressenti...?
  - ✓ Comment vous sentez-vous (ou vous êtes-vous senti) quand...?
  - ✓ Qu'est-il arrivé?
  - ✓ De quelle(s) façon(s)...?
  - ✓ Pouvez-vous préciser...?
  - ✓ Pouvez-vous développer...?
  - ✓ Vous avez dit que... Pouvez-vous élaborer davantage?
  - ✓ Qu'est-ce que cela veut dire?
  - ✓ Pouvez-vous me décrire l'environnement éducatif dans lequel vous avez grandi?
  - ✓ Pouvez-vous me décrire le rapport aux connaissances dans le cadre de la non-scolarisation?
  - ✓ Pouvez-vous me décrire le rapport au travail dans le cadre de la non-scolarisation?
  - ✓ Pouvez-vous me décrire le rapport à la vie sociale dans le cadre de la non-scolarisation?
  - ✓ Pouvez-vous me décrire votre expérience d'adulte ayant vécu la non-scolarisation?

#### **4. Conclusion**

- l) Lorsque l'entretien semble tirer à sa fin, le mentionner au participant et l'inviter à compléter ses propos s'il souhaite ajouter un élément.
- m) Rappeler la possibilité d'une seconde rencontre pour valider l'analyse des propos du participant qui resteraient équivoques.
- n) Conclure l'entretien en remerciant le participant.

#### **5. Après l'entretien**

- o) Mettre fin à l'enregistrement audiovisuel.
- p) Inviter le participant à partager ses impressions relativement à l'entrevue.
- q) Noter la durée de l'entretien, ainsi que des commentaires personnels relativement à son déroulement.





## ANNEXE F – Certificat de conformité éthique

UQÀM | **Faculté des sciences de l'éducation**

**CÉRPÉ-3**

UQÀM | **Faculté des sciences**

# DE CERTIFICAT : 2015-0195A

### Conformité à l'éthique en matière de recherche impliquant la participation de sujets humains

Le Comité pour l'évaluation des projets étudiants impliquant de la recherche avec des êtres humains (CÉRPÉ) des facultés des sciences et des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal a examiné le projet de recherche suivant :

Titre du projet : Comprendre l'expérience d'une éducation extrascolaire : le point de vue d'adultes ayant vécu ce mode éducatif au cours de leur enfance et de leur adolescence

Responsable du projet : Joëlle Gaudreau  
Programme: Maîtrise en éducation, Concentration éducation et pédagogie

Superviseur : Catherine Meyor

Ce projet de recherche est jugé conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par le «*Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM*». Le projet est jugé recevable au plan de l'éthique de la recherche sur des êtres humains. Notez que toutes modifications apportées au projet doivent être approuvées par le comité en complétant les formulaires à cet effet, disponible sur le site web de la Faculté.

NOM	<u>Membres du Comité</u> TITRE	DÉPARTEMENT
Giroux, Jacinthe	Présidente du Comité, professeure	Éducation et formation spécialisées, Faculté des sciences de l'éducation
Grenier, Johanne	Professeure	Kinanthropologie, Faculté des sciences
Fortier, Marie-Pierre	Professeure	Éducation et formation spécialisées, Faculté des sciences de l'éducation
Venant, Fabienne	Professeure	Mathématiques, Faculté des sciences
Barrera Curin, Raquel Isabel	Professeure	Éducation et formation spécialisées, Faculté des sciences de l'éducation
Proulx, Sylvia	membre de la collectivité externe	

28-09-2015

Date



Jacinthe Giroux  
Présidente du Comité



**ANNEXE G – Tableaux de vérification de la présence des unités de sens dans les comptes rendus des témoignages**

*1. Tableau de vérification de la présence des unités de sens du témoignage de Raphaëlle dans le compte rendu*

1	11	21	31	41	51	61	71	81	91	101	111
2	12	22	32	42	52	62	72	82	92	102	112
3	13	23	33	43	53	63	73	83	93	103	113
4	14	24	34	44	54	64	74	84	94	104	
5	15	25	35	45	55	65	75	85	95	105	
6	16	26	36	46	56	66	76	86	96	106	
7	17	27	37	47	57	67	77	87	97	107	
8	18	28	38	48	58	68	78	88	98	108	
9	19	29	39	49	59	69	79	89	99	109	
10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	110	

Fréquence(s) dans le compte-rendu: 1 - 2 - 3 - 4

*2. Tableau de vérification de la présence des unités de sens du témoignage de Frédéric dans le compte rendu*

1	11	21	31	41	51	61	71	81	91	101	111	121	131	141	151	161	171
2	12	22	32	42	52	62	72	82	92	102	112	122	132	142	152	162	172
3	13	23	33	43	53	63	73	83	93	103	113	123	133	143	153	163	
4	14	24	34	44	54	64	74	84	94	104	114	124	134	144	154	164	
5	15	25	35	45	55	65	75	85	95	105	115	125	135	145	155	165	
6	16	26	36	46	56	66	76	86	96	106	116	126	136	146	156	166	
7	17	27	37	47	57	67	77	87	97	107	117	127	137	147	157	167	
8	18	28	38	48	58	68	78	88	98	108	118	128	138	148	158	168	
9	19	29	39	49	59	69	79	89	99	109	119	129	139	149	159	169	
10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	110	120	130	140	150	160	170	

Fréquence(s) dans le compte-rendu: 1 - 2 - 3 - 4 - 5

3. Tableau de vérification de la présence des unités de sens du témoignage de Magalie dans le compte rendu

1	11	21	31	41	51	61
2	12	22	32	42	52	62
3	13	23	33	43	53	63
4	14	24	34	44	54	64
5	15	25	35	45	55	65
6	16	26	36	46	56	66
7	17	27	37	47	57	67
8	18	28	38	48	58	68
9	19	29	39	49	59	
10	20	30	40	50	60	

Fréquence(s) dans le compte-rendu: 1 - 2 - 3 - 4

4. Tableau de vérification de la présence des unités de sens du témoignage d'Ariane dans le compte rendu

1	11	21	31	41	51	61	71	81	91	101	111
2	12	22	32	42	52	62	72	82	92	102	112
3	13	23	33	43	53	63	73	83	93	103	113
4	14	24	34	44	54	64	74	84	94	104	114
5	15	25	35	45	55	65	75	85	95	105	115
6	16	26	36	46	56	66	76	86	96	106	116
7	17	27	37	47	57	67	77	87	97	107	117
8	18	28	38	48	58	68	78	88	98	108	
9	19	29	39	49	59	69	79	89	99	109	
10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	110	

Fréquence(s) dans le compte-rendu: 1 - 2 - 3 - 4

5. Tableau de vérification de la présence des unités de sens du témoignage de Dominique dans le compte rendu

1	11	21	31	41	51	61	71	81	91	101	111	121	131
2	12	22	32	42	52	62	72	82	92*	102	112	122	
3	13	23	33	43	53	63	73	83	93*	103	113	123	
4	14	24	34	44	54	64	74	84	94*	104	114	124	
5	15	25	35	45	55	65	75	85	95	105	115	125	
6	16	26	36	46	56	66	76	86	96	106	116	126	
7	17	27	37	47	57	67	77	87	97	107	117	127	
8	18	28	38	48	58	68	78	88	98	108	118	128	
9	19	29	39	49	59	69	79	89	99	109	119	129	
10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	110	120	130	

Fréquence(s) dans le compte-rendu: 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6

\* Unités de sens non incluses par souci de conserver l'anonymat de la participante.



## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Arai, A. B. (1999). Homeschooling and the Redefinition of Citizenship. *Education Policy Analysis Archives*, 7(27), 1-15.
- Arai, A. B. (2000). Reasons for home schooling in Canada. *Canadian Journal of Education*, 25(3), 204-217.
- Aurini, J. et Davies, S. (2005). Choice without Markets: Homeschooling in the Context of Private Education. *British Journal of Sociology of Education*, 26(4), 461-474.
- Bachelor, A. (1986). *La méthode phénoménologique de recherche en psychologie - guide pratique*. Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.
- Badinter, É. (2010). *Le Conflit: la femme et la mère*. Paris: Flammarion.
- Bagwell, J. (2010). *The academic success of homeschooled students in a South Carolina technical college*. (University of Nebraska). Repéré à <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1038&context=cehsedaddiss>
- Barratt-Peacock, J. (2003). Australian Home Education: A Model. *Evaluation and Research in Education*, 17(2-3), 101-111.
- Barwegen, L. M., Falciani, N. K., Putnam, S. J., Reamer, M. B. et Stair, E. E. (2004). Academic Achievement of Homeschool and Public School Students and Student Perception of Parent Involvement. *School Community Journal*, 14(1), 39-58.
- Becchi, E. et Julia, D. (1998a). *Histoire de l'enfance en Occident: 1- De l'Antiquité au XVIIIe siècle*. Paris: Éditions du Seuil.
- Becchi, E. et Julia, D. (1998b). *Histoire de l'enfance en Occident: 2- Du XVIIIe siècle à nos jours*. Paris: Éditions du Seuil.
- Berryman, T. (2007). *Dans quel cosmos introduisons-nous les enfants? Eneux de l'institutionnalisation de l'éducation relative à l'environnement dans la formation initiale à l'enseignement primaire*. (Université du Québec à Montréal). Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/7115/1/D1487.pdf>

- Bertozi, V. (2006). *Unschooling Media: Participatory Practices among Progressive Homeschoolers*. (Massachusetts Institute of Technology). Repéré à <http://cmsw.mit.edu/unschooling-media-participatory-practices-among-progressive-homeschoolers/>
- Bézille-Lesquoy, H. (2003). *L'autodidacte : entre pratiques et représentations sociales*. Paris: L'Harmattan.
- Bobel, C. (1999). *The way back home: An exploration of the roots and meaning of Natural Mothering*. (University of Wisconsin-Milwaukee). Repéré à ProQuest Dissertations and Theses
- Bordeleau, L.-P. (2005). Quelle phénoménologie pour quels phénomènes? *Recherches qualitatives*, 25(1), 103-127.
- Boutin, G. (2011). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Brabant, C. (2004). *L'éducation à domicile au Québec: les raisons du choix des parents et les principales caractéristiques sociodémographiques des familles*. (Université de Sherbrooke). Repéré à <http://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/557/MR00230.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Brabant, C. (2010). *Pour une gouvernance réflexive de l'« apprentissage en famille »*. *Étude des processus d'apprentissage de trois groupes de parents-éducateurs au Québec*. (Université de Sherbrooke). Repéré à <http://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/959/NR75083.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Brabant, C. (2013). *L'école à la maison au Québec : un projet familial, social et démocratique*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Brabant, C. (2015). La gouvernance de l'apprentissage en famille au Québec: une solution. Repéré à [http://rire.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2015/08/R%C3%A9sultats-pr%C3%A9liminaires\\_Apprentissage-conjoint\\_BrabantC\\_2015.pdf](http://rire.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2015/08/R%C3%A9sultats-pr%C3%A9liminaires_Apprentissage-conjoint_BrabantC_2015.pdf)
- Brabant, C. et Bourdon, S. (2012). Le changement en éducation et la gouvernance réflexive. Expérimentation d'un modèle d'appropriation du changement par des groupes de parents-éducateurs au Québec *Éducation et francophonie*, 40(1), 32-55.

- Brabant, C., Bourdon, S. et Jutras, F. (2003). Home Education in Quebec: Family First. *Evaluation and Research in Education*, 17(2-3), 112-131.
- Brabant, C., Bourdon, S. et Jutras, F. (2004). L'école à la maison au Québec : l'expression d'un choix familial marginal. *Enfances, familles, générations*, 1(1).
- Brighouse, H. et Swift, A. (2014). *Family values: the ethics of parent-child relationships*. Princeton: Princeton University Press.
- Bureau international des droits des enfants (2009). *Connaitre les droits de l'enfant: comprendre la Convention relative aux droits de l'enfant au Québec*. Montréal: La courte échelle.
- Carré, P., Moisan, A. et Poisson, D. (2010). *L'autoformation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Centre d'études et de recherche en sciences de l'éducation (CERSE). (2016). Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, Historique de la revue. Repéré le 19-02 2016 à [http://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/cerse\\_revue/historique](http://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/cerse_revue/historique)
- Charland, J.-P. (2005). *Histoire de l'éducation au Québec: de l'ombre du clocher à l'économie du savoir*. Saint-Laurent: Éditions du Renouveau pédagogique.
- Charpin, D. (2006). Chroniques bibliographiques 6. Comment faire connaître la civilisation mésopotamienne? *Revue d'Assyriologie et d'archéologie orientale*, 100, 107-130.
- Chartrand, C. (2008). *Comprendre l'expérience de la relation maître-élève(s) selon l'approche phénoménologique: le point de vue d'enfants de cinquième année du primaire*. (Université du Québec à Montréal). Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/897/1/M10313.pdf>
- Claparède, É. (1953). *L'école sur mesure*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Cogan, M. F. (2010). Exploring Academic Outcomes of Homeschooled Students. *Journal of College Admission*, (208), 18-25.
- Collom, E. (2005). The Ins and Outs of Homeschooling: The Determinants of Parental Motivations and Student Achievement. *Education and Urban Society*, 37(3), 307-335.
- Cook, T. D. et Campbell, D. T. (1979). *Quasi-Experimentation: Design and Analysis Issues for Field Settings*. Chicago: Rand McNally.

- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks: SAGE Publications Inc.
- Curtice, B. (2014). *Ownschooling: The Use of Technology in 10 Unschooling Families*. (Arizona State University). Repéré à [https://repository.asu.edu/attachments/140837/content/Curtice\\_asu\\_0010E\\_14317.pdf](https://repository.asu.edu/attachments/140837/content/Curtice_asu_0010E_14317.pdf)
- De Monticelli, R. (2000). *L'avenir de la phénoménologie méditations sur la connaissance personnelle*. Paris: Paris Aubier.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182-185.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. et Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346.
- Depraz, N. (2006). *Comprendre la phénoménologie : une pratique concrète*. Paris: Armand Colin.
- Derocher, L. (2006). *Les socialisations marginales : étude du processus d'intégration sociale des enfants issus des groupes religieux sectaires*. (Université du Québec à Montréal). Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/3160/1/M9411.pdf>
- Derocher, L. (2008). *Vivre son enfance au sein d'une secte religieuse: comprendre pour mieux intervenir*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Derocher, L. (2015). *Intervenir auprès de sectes religieuses en protection de la jeunesse: un défi*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Dodd, S. (2006). *Moving a Puddle, and other essays*. North Carolina: Autopublié via <http://www.lulu.com/>
- Dodd, S. (2009). *Sandra Dodd's Big Book of Unschooling*. North Carolina: Autopublié via <http://www.lulu.com/>
- Dubé, E. (2004). *Croyances de parents québécois en rapport avec leur décision de faire « l'école à la maison »*. (Université Laval). Repéré à ProQuest Dissertations and Theses

- Dumond, M. (2015). L'effet régulateur du groupe de soutien d' « école à la maison » sur les pratiques éducatives des parents-membres. *Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation*, 999(999), 25-35.
- Durkheim, É. (1969). *L'évolution pédagogique en France*. Paris: Presses universitaires de France.
- Duval, N. (2009). *L'École des Roches*. Paris: Belin.
- Eid, N. F. et Dumont, M. (1983). *Maitresses de maison, maitresses d'école. Femmes, famille et éducation dans l'histoire du Québec*. Montréal: Boréal Express.
- English, R. (2014). Too cool for homeschool? Accessing underground unschoolers with Web 2.0. Dans K. Trimmer, A. Black et S. Riddle (dir.), *Mainstreams, margins and the spaces in-between: New possibilities for education research* (p. 112-124). London: Routledge.
- Falbel, A. (2013). A Man Who Saw Things Clearly. Dans C. Ricci et P. Farenga (dir.), *The Legacy of John Holt: A Man Who Genuinely Understood, Trusted, and Respected Children* (p. 115-124). Medford: Holt GWS LLC.
- Ferrer i Guardia, F. (2009). *L'école moderne : explication posthume et finalité de l'enseignement rationnel*. Bruxelles: Couleur livres asbl.
- Filloux, J.-C. (1994). *Durkheim et l'éducation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Gaither, M. (2008). *Homeschool: an American history*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gatto, J. T. (1992). *Dumbing us down: The hidden curriculum of compulsory schooling*. Gabriola Island: New Society Publishers.
- Gatto, J. T. (2003). *The Underground History of American Education: A Schoolteacher's Intimate Investigation Into the Problem of Modern Schooling*. New York: The Oxford Village Press.
- Gatto, J. T. (2008). *Weapons of mass instruction: A schoolteacher's journey through the dark world of compulsory schooling*. Gabriola Island: New Society Publishers.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal: Guérin.

- Gauthier, C. et Tardif, M. (2012). *La pédagogie: théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Gingras, L., Audet, N. et Nanhou, V. (2009). *Enquête sur l'utilisation, les besoins et les préférences des familles en matière de services de garde*. Québec: Institut de la statistique du Québec.
- Giorgi, A. (1997). De la méthode phénoménologique utilisée comme mode de recherche qualitative en sciences humaines: théorie, pratique et évaluation. Dans J. Poupart (dir.), *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 314-364). Montréal: Gaëtan Morin.
- Glassner, J.-J. (2005). Des dieux, des scribes et des savants. Circulation des idées et transmission des écrits en Mésopotamie. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 60(3), 483-506.
- Gloekner, G. W. et Jones, P. (2013). Reflections on a Decade of Changes in Homeschooling and the Homeschooled into Higher Education. *Peabody Journal of Education*, 88(3), 309-323.
- Gouvernement du Québec. (2016). Loi sur l'instruction publique. Repéré le 23-02 2016 à [http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I\\_13\\_3/I13\\_3.html](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html)
- Gray, P. et Riley, G. (2013). The Challenges and Benefits of Unschooling, According to 232 Families Who Have Chosen that Route. *Journal of Unschooling and Alternative Learning*, 7(14), 1-27.
- Gray, P. et Riley, G. (2013). The Challenges and Benefits of Unschooling, According to 232 Families Who Have Chosen that Route. *Journal of Unschooling and Alternative Learning*, 7(14), 27.
- Gray, P. et Riley, G. (2015a). Grown Unschoolers' Evaluations of Their Unschooling Experiences: Report I on a Survey of 75 Unschooling Adults. *Journal of Unschooling and Alternative Learning*, 4(2), 8-32.
- Gray, P. et Riley, G. (2015b). Grown Unschoolers' Evaluations of Their Unschooling Experiences: Report II on a Survey of 75 Unschooling Adults. *Journal of Unschooling and Alternative Learning*, 4(2), 33-53.

- Grunzke, R. (2010). *Pedagogues for a new age: Childrearing practices of unschooling parents*. (University of Florida). Repéré à <http://ufdc.ufl.edu/UFE0041535/00001>
- Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (1982). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Haut-Commissaire des Nations Unies aux droits de l'homme. (1990). Convention relative aux droits de l'enfant. Repéré le 15-02 2016 à <http://www.ohchr.org/fr/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- Hays, S. (1996). *The cultural contradictions of motherhood*. New Haven: Yale University Press.
- Holt, J. (1964). *How children fail*. New York: Pitman Publishing Company.
- Holt, J. (1967). *How children learn*. New York: Pitman Publishing Company.
- Holt, J. (1972). *Freedom and Beyond*. Boston: Dutton.
- Holt, J. (1977). Growing whitout schooling - Issue No.2. *Growing whitout schooling - A record of Grassroots Movement*, 1(2), 11-27.
- Holt, J. (1989). *Learning all the time: How small children begin to read, write, count, and investigate the world, without being taught*. Cambridge: Da Capo Press.
- Holt, J. et Farenga, P. (1981/2003). *Teach your own: The John Holt book of homeschooling*. Cambridge: Perseus Publishing.
- Husserl, E. (1900/2009). *Recherches logiques*. Paris: Presses universitaires de France.
- Illich, I. (1971/1983). *Deschooling society*. New York: Harper & Row.
- Institut de la statistique du Québec. (2010). Conditions de vie - Portrait social du Québec. Repéré le 04-03 2016 à <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/conditions-vie-societe/portrait-social2010.pdf> - page=117
- John Holt GWS. (2016). What Is Unschooling? Repéré le 18-03 2016 à <http://www.johnholtgws.com/frequently-asked-questions-abo/>

- Jones, T. (2013). Through the lens of home-educated children: engagement in education. *Educational Psychology in Practice: theory, research and practice in educational psychology*, 29(2), 107-121.
- Kamerman, S. B. (2000). Early childhood education and care: an overview of developments in the OECD countries. *International Journal of Educational Research*, 33(1), 7-29.
- Kirschner, D. (2008). *Producing unschoolers: Learning through living in a U.S. education movement*. (University of Pennsylvania). Repéré à <http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=8018&context=dissertations>
- Knowles, J. G. et Muchmore, J. A. (1995). Yep! We're Grown-up, Home-schooled Kids and We're Doing Just Fine, Thank You! *Journal of Research on Christian Education Journal of Research on Christian Education*, 4(1), 35-56.
- Kunzman, R. et Gaither, M. (2013). Homeschooling: A Comprehensive Survey of the Research. *The Journal of Educational Alternatives*, 2(1), 4-59.
- Kusserow, A. (2004). *American Individualisms: Child Rearing and Social Class in Three Neighborhoods*. New York: Palgrave Macmillan.
- Lagos, J. A. (2012). Parental Education Rights in Canada: Canon and Civil Law Approaches to Homeschooling. *Studia Canonica*, 46(2), 401-469.
- Lamarre, A.-M. (2003). Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique. *Recherches qualitatives*, 24, 19-56.
- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans J. Poupard et coll. (dir.), *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 365-389). Montréal: Gaëtan Morin.
- Laricchia, P. (2007). Unschooling Passions. *Journal of Unschooling and Alternative Learning*, 1(1), 1-30.
- Lattibeaudière, V. (2000). *An exploratory study of the transition and adjustment of former home-schooled students to college life*. (University of Tennessee). Repéré à ProQuest Dissertations and Theses
- Le Meur, G. (1998). *Les nouveaux autodidactes néo-autodidaxie et formation*. Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.

- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin.
- Liedloff, J. (1975/2006). *Le concept du continuum: à la recherche du bonheur perdu*. Genève: Éditions Ambre.
- Lines, P. M. (2000a). Homeschooling Comes of Age. *Public Interest*, (140), 74-85.
- Lines, P. M. (2000b). When Home Schoolers Go to School: A Partnership between Families and Schools. *Peabody Journal of Education*, 75(1-2), 159-186.
- Lois, J. (2006). Role Strain, Emotion Management, and Burnout: Homeschooling Mothers' Adjustment to the Teacher Role. *Symbolic Interaction*, 29(4), 507-530.
- Lois, J. (2010). The temporal emotion work of motherhood: Homeschoolers' Strategies for Managing Time Shortage. *Gender and Society*, 24(4), 421-446.
- Lubienski, C., Puckett, T. et Brewer, T. J. (2013). Does Homeschooling "Work"? A Critique of the Empirical Claims and Agenda of Advocacy Organizations. *Peabody Journal of Education*, 88(3), 378-392.
- Martin-Chang, S., Gould, O. N. et Meuse, R. E. (2011). The Impact of Schooling on Academic Achievement: Evidence From Homeschooled and Traditionally Schooled Students. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 43(3), 195-202.
- Marton-Marceau, F. et Chénier, P. (2014a). L'histoire des écoles alternatives au Québec - Chapitre 1 : D'où vient l'école alternative ? Repéré le 21-02 2016 à <https://www.youtube.com/watch?v=lnUPHMbySS0>
- Marton-Marceau, F. et Chénier, P. (2014b). L'histoire des écoles alternatives au Québec - Chapitre 2 : Le Québec d'avant la Révolution tranquille. Repéré le 21-02 2016 à <https://www.youtube.com/watch?v=HbBv7ORsBbE>
- Marton-Marceau, F. et Chénier, P. (2014c). L'histoire des écoles alternatives au Québec - Chapitre 3 : La Révolution tranquille et l'école Noël. Repéré le 21-02 2016 à <https://www.youtube.com/watch?v=u-gLFwBmDRw>
- Marton-Marceau, F. et Chénier, P. (2014d). L'histoire des écoles alternatives au Québec - Chapitre 4 : Les premières écoles alternatives. Repéré le 21-02 2016 à <https://www.youtube.com/watch?v=x-IUOhurcWQ>
- Marton-Marceau, F. et Chénier, P. (2014e). L'histoire des écoles alternatives au Québec - Chapitre 5 : La multiplication des écoles. Repéré le 21-02 2016 à <https://www.youtube.com/watch?v=L6wOmFloSS0>

- Marton-Marceau, F. et Chénier, P. (2014f). L'histoire des écoles alternatives au Québec - Chapitre 6 : Les années 1990 à nos jours. Repéré le 21-02 2016 à [https://www.youtube.com/watch?v=\\_S28V2XORK0](https://www.youtube.com/watch?v=_S28V2XORK0)
- Médici, A. (1990). *L'éducation nouvelle*. Paris: Presses universitaires de France.
- Medlin, R. G. (2013). Homeschooling and the Question of Socialization Revisited. *Peabody Journal of Education*, 88(3), 284-297.
- Meirieu, P. (2007a). *L'éducation en questions. 1. Korczak, Montessori, Freinet, Oury [DVD]*. Montréal: Société GRICS.
- Meirieu, P. (2007b). *L'éducation en questions. 2. Itard, Pestalozzi, Jacotot, Tolstoï [DVD]*. Montréal : Société GRICS.
- Meirieu, P. (2007c). *L'éducation en questions. 4. Claparède, Cousinet, Decroly, Dolto [DVD]*. Montréal: Société GRICS.
- Meirieu, P. (2007d). *L'éducation en questions. 5. Comenius, Kergomard, Kerchensteiner, Alain [DVD]*. Montréal: Société GRICS.
- Meyor, C. (2005). La phénoménologie dans la méthode scientifique et le problème de la subjectivité. *Recherches qualitatives*, 25(1), 25-42.
- Meyor, C. (2007). Mise en scène de la subjectivité dans un contexte académique: de la vue de l'esprit au regard. Dans C. Meyor (dir.), *Expressions de la subjectivité* (p. 41-60). Montréal: Cercle interdisciplinaire de recherches phénoménologiques.
- Mialaret, G. et Vial, J. (1981). *Histoire mondiale de l'éducation: 1- Des origines à 1515*. Paris: Presses universitaires de France.
- Miller, P. (1989). Historiography of compulsory schooling: what is the problem? *History of Education: Journal of the History of Education Society*, 18(2), 132-144.
- Ministère de l'Éducation. (2010). La scolarisation à la maison : orientations. Repéré le 23-02 2016 à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_jeunes/ScolarisationMaison\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/ScolarisationMaison_f.pdf)

- Ministère de l'Éducation. (2014). Statistiques de l'éducation - Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/statistiques\\_education\\_pps\\_2014.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/statistiques_education_pps_2014.pdf)
- Ministère de l'Éducation nationale. (2016). Garantir le droit à l'éducation pour tous les enfants dans le respect des valeurs de la République et de la liberté de l'enseignement. Repéré le 08-11 2016 à <http://www.education.gouv.fr/cid103081/garantir-le-droit-a-l-education-pour-tous-les-enfants.html>
- Moran, D. (2000). *Introduction to phenomenology*. London: Routledge.
- Morin, J. (2007). *La maternelle: histoire, fondements, pratiques*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Moustakas, C. E. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Murphy, J. (2014). The Social and Educational Outcomes of Homeschooling. *Sociological Spectrum*, 34(3), 244-272.
- Neill, A. S. (1970). *Libres enfants de Summerhill*. Paris: F. Maspero.
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2003). Politique sur les services éducatifs et de garde à l'enfance - CANADA. Repéré le 18-02 2016 à [http://www.gov.pe.ca/photos/original/HSS\\_OECD\\_CN\\_FR.pdf](http://www.gov.pe.ca/photos/original/HSS_OECD_CN_FR.pdf)
- Organisation des Nations Unies. (2000). Objectifs du millénaire pour le développement. Repéré le 15-02 2016 à <http://www.un.org/fr/millenniumgoals/education.shtml>
- Ouellet, É. (2016). *L'école à la maison: les motifs des parents-enseignants et les pratiques adoptées*. (Université du Québec à Montréal).
- Oxford English Dictionary. (2016). Un'schooled, adj. Repéré le 18-03 2016 à <http://www.oed.com/view/Entry/217593?redirectedFrom=unschooled-eid>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Pardo, T. (2002). *Héritages buissonniers : éléments d'ethnopédagogie pour l'éducation relative à l'environnement*. La Caunette (France): Éditions de Babio.

- Pardo, T. (2009). *Étude des pratiques éducatives d'« éducation à domicile »: vers une éco-éducation*. (Université du Québec à Montréal). Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/2533/1/M11066.pdf>
- Pardo, T. (2012). *À la recherche de fondements pour une éducation alternative à l'école : Les voies de la Piraterie éducative*. (Université du Québec à Montréal). Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/5268/>
- Pardo, T. (2014). *Une éducation sans école*. Montréal: Éditions Écosociété.
- Pennings, Sikking, Wiens, See et Pelt, V. (2011). Do the Motivations for Private Religious Catholic and Protestant Schooling in North America Align with Graduate Outcomes? Hamilton: Cardus.
- Pennings, Van Pelt, Van Brummelen et Keyking, V. (2012). A Rising Tide Lifts All Boats: Measuring Non-Government School Effects in Service of the Canadian Public Good. Hamilton: Cardus.
- Piaget, J. (1939). Les méthodes nouvelles - Leurs bases psychologiques. Repéré à [http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP39%2869%29\\_MethodesNlles\\_LeursBasesPsychol.pdf](http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP39%2869%29_MethodesNlles_LeursBasesPsychol.pdf)
- Pineau, G. et al. (2005). *Habiter la terre: écoformation terrestre pour une conscience planétaire*. Paris: L'Harmattan.
- Priesnitz, W. (1987). *School free: Home-Based Education in Canada*. Unionville: Village Books.
- Protecteur du citoyen. (2015). La scolarisation à la maison: pour le respect du droit à l'éducation des enfants. Repéré le 23-02 2016 à [https://protecteurducitoyen.qc.ca/sites/default/files/pdf/rapports\\_speciaux/2015-04-28\\_scolarisation-maison.pdf](https://protecteurducitoyen.qc.ca/sites/default/files/pdf/rapports_speciaux/2015-04-28_scolarisation-maison.pdf)
- Ray, B. D. (1994). *A nationwide study of home education in Canada: family characteristics, student achievement, and other topics*. Salem: National Home Education Research Institute.
- Ray, B. D. (2000). Home Schooling for individuals' gain and society's common good. *Peabody Journal of Education*, 75(1/2), 272-293.
- Ray, B. D. (2003). *Homeschooling Grows up*. Salem: National Home Education Research Institute.

- Ray, B. D. (2010). Academic achievement and demographic traits of homeschool students: A nationwide study. *Academic Leadership*, 8(1), 1-32.
- Ray, B. D. (2013). Homeschooling Associated with Beneficial Learner and Societal Outcomes but Educators Do Not Promote It. *Peabody Journal of Education*, 88(3), 324-341.
- Reboul, O. (2010). *La philosophie de l'éducation*. Paris: Presses universitaires de France.
- RÉPAQ. (2016). Liste des écoles. Repéré le 22-02 2016 à <http://repaq.org/la-difference-alternative/liste-des-ecoles/>
- Réseau des écoles publiques alternatives au Québec (RÉPAQ). (2014). L'école publique alternative québécoise - ses conditions pour naître et se développer. Repéré le 22-02 2016 à <http://repaq.org/wp-content/uploads/REPAQ-conditions-final-spread-lr.pdf>
- Rizzo, K., Schiffrin, H. et Liss, M. (2013). Insight into the Parenthood Paradox: Mental Health Outcomes of Intensive Mothering. *Journal of Child and Family Studies*, 22(5), 614-620.
- Rolstad, K. et Kesson, K. (2013). Unschooling, Then and Now. *Journal of Unschooling and Alternative Learning*, 7(14), 28-71.
- Rudner, L. M. (1999). Scholastic Achievement and Demographic Characteristics of Home School Students in 1998. *Education Policy Analysis Archives*, 7(8), 1-33.
- Sauvé, L. (2005). Currents in Environmental Education: Mapping a Complex and Evolving Pedagogical Field. *Canadian Journal of Environmental Education*, 10, 11-37.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Sheffer, S. (1995). *A sense of self listening to homeschooled adolescent girls*. Portsmouth, N.H: Boynton/Cook.
- Siconolfi, R. (2010). *How online learning has opened up the potential for unschooling: A personal narrative*. (Nipissing University).

- Statistique Canada. (2015). Enquête sur l'enseignement primaire et secondaire (EEPS). Repéré le 29-02 2016 à [http://www23.statcan.gc.ca/imdb-bmdi/document/5102\\_D2\\_T9\\_V6-fra.htm](http://www23.statcan.gc.ca/imdb-bmdi/document/5102_D2_T9_V6-fra.htm)
- Statistique Canada. (2016). Définitions. Repéré le 29-02 2016 à <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-595-m/2013099/def-fra.htm>
- Steiner, R. (1976). *Les bases spirituelles de l'éducation - neuf conférences faites au Mansfield College, Oxford, août 1922*. Paris: Triades.
- Tremblay, N. A. (2003). *L'autoformation: pour apprendre autrement*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- United States Census Bureau. (2010). Profile of General Population and Housing Characteristics: 2010. Repéré le 08-12 2016 à [http://factfinder.census.gov/faces/tableservices/jsf/pages/productview.xhtml?pid=DEC\\_10\\_DP\\_DPDP1&src=pt](http://factfinder.census.gov/faces/tableservices/jsf/pages/productview.xhtml?pid=DEC_10_DP_DPDP1&src=pt)
- United States Department of Education. (2012). Homeschooling in the United States: 2012 - Fast facts. Repéré le 29-02 2016 à <https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=91>
- United States Department of Education. (2013). Statistics About Nonpublic Education in the United States. Repéré le 04-03 2016 à <http://www2.ed.gov/about/offices/list/oii/nonpublic/statistics.html>
- United States Department of Education. (2014). Table 206.10. Number and percentage of homeschooled students ages 5 through 17 with a grade equivalent of kindergarten through 12th grade, by selected child, parent, and household characteristics: 2003, 2007, and 2012. Repéré le 12-08 2016 à [https://nces.ed.gov/programs/digest/d13/tables/dt13\\_206.10.asp?current=yes](https://nces.ed.gov/programs/digest/d13/tables/dt13_206.10.asp?current=yes)
- Van Manen, M. (1984). *"Doing" phenomenological research and writing an introduction*. Edmonton: University of Alberta.
- Van Pelt, D. N. (2003). *Home Education in Canada: A summary of the pan-canadian study on home education 2003*. Canadian Centre for Home Education (CCHE)
- Van Pelt, D. N. (2015). Home Schooling in Canada: The Current Picture – 2015 Edition. Repéré le 08-03 2016 à <https://www.fraserinstitute.org/sites/default/files/home-schooling-in-canada-2015-rev2.pdf>

- Vincent, G., Lahire, B. et Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. Dans G. Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans la société industrielle*. (p. 11-48). Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Webb, J. (1989). The Outcomes of Home-based Education: employment and other issues. *Educational Review*, 41(2), 121-133.
- Wray, A. et Thomas, A. (2013). School refusal and home education. *Journal of Unschooling and Alternative Learning*, 7(13), 64-85.
- Zur Nedden, N. (2008). *Reflections on homeschooling, mothering, and social change: The life history of Wendy Priesnitz*. (University of Toronto). Repéré à ProQuest Dissertations and Theses