

L'APPRENTISSAGE EN FAMILLE : NOTE DE SYNTHÈSE

MARINE DUMOND *Université de Montréal*

RÉSUMÉ. L'apprentissage en famille, l'« école à la maison » ou le *homeschooling* est un choix éducatif alternatif qui permet au parent de prendre en charge l'éducation de son enfant d'âge scolaire en remplacement de la fréquentation à temps plein d'un établissement scolaire. La recherche scientifique sur l'apprentissage en famille est émergente et principalement conduite et publiée dans des contextes anglophones. Cet article propose une brève note de synthèse de la littérature scientifique récente et internationale sur l'apprentissage en famille afin d'en identifier les dimensions étudiées et les connaissances actuelles. Les thèmes abordés sont les suivants : l'historique, le portrait actuel, la place dans la société et les enjeux de l'apprentissage en famille.

THE FAMILY LEARNING APPROACH: A CONCEPT NOTE

ABSTRACT. Homeschooling, home education, or family-based learning is an alternative pedagogical choice that enables parents to take charge of their school-aged child's education by replacing full-time school attendance. Scientific research on homeschooling is emerging and mainly conducted and published in English-speaking contexts. This article presents a brief concept note of recent and international scientific literature on homeschooling in order to identify studied dimensions and current knowledge. The following themes are addressed: history, current picture, place in society, and issues of homeschooling.

L'apprentissage en famille réfère à la prise en charge de l'éducation d'un enfant d'âge scolaire par ses parents en remplacement de la fréquentation à temps plein d'un établissement scolaire (Brabant, 2008). Ce terme, plutôt qu'« école à la maison » ou *homeschooling*, permet une plus grande inclusion des familles qui pratiquent cette forme d'éducation puisque certains parents ne reproduisent ou ne s'inspirent pas du modèle de l'école tandis que leur enseignement ne se limite pas au domicile familial (musées, centres de sciences, centres communautaires, etc., Brabant, 2010).

L'éducation des jeunes selon une forme scolaire, datant d'environ 200 ans, a entraîné une disparation presque totale de l'éducation dans et par la famille telle qu'elle existait avant le XIX^e siècle (Gaither, 2017a), ce qui fait que la pratique moderne de l'apprentissage en famille semble récente dans la société contemporaine (Brabant, 2013). L'apprentissage en famille dont il est question ici (re)émerge dans les années 1970 et constitue un mouvement éducatif et politique en réaction à l'institution éducative publique organisée (Gaither, 2017a).

Cet article propose une note de synthèse de la littérature scientifique récente et internationale sur l'apprentissage en famille afin d'en identifier les dimensions étudiées et les connaissances actuelles. La recherche scientifique sur l'apprentissage en famille est récente et se développe depuis une quinzaine d'années. Toutefois, malgré une légalité de la pratique de l'apprentissage en famille dans les pays et les provinces francophones (Québec, France, Suisse, Belgique), peu d'études scientifiques sont conduites dans un contexte francophone, ni publiées en français. De fait, le corpus de recherche reste majoritairement anglophone. Les connaissances présentées ici sont initialement issues de deux sources majeures de la littérature anglophones sur l'apprentissage en famille, une revue de littérature (Kunzman et Gaither, 2013) et un *handbook* (Gaither, 2017b). Toutefois, d'autres sources récentes et scientifiques dont la veille est effectuée par l'International Center for Home Education Research, composé de chercheurs de plusieurs pays viennent compléter ces deux sources précédentes, et ce en offrant une perspective plus internationale qu'étasunienne (Blok et Karsten, 2011 ; Davies, 2015a; Gofen et Blomqvist, 2014; Martin-Chang, Gould et Meuse, 2011; Pattison, 2015). Les thèmes abordés dans les écrits se regroupent sous les dimensions suivantes : l'historique, le portrait actuel, la place dans la société et les enjeux de l'apprentissage en famille.

L'HISTORIQUE

Le mouvement moderne d'apprentissage en famille est apparu dans les années 1970 (Knowles, Marlow et Muchmore, 1992). Sa présence a principalement été documentée aux États-Unis. Toutefois, d'autres pays occidentaux (Canada, Royaume-Uni, Australie) semblent avoir connu une genèse semblable car des éléments similaires étaient présents (Brabant, 2013; Gaither, 2017a) : une pratique existante mais rare de l'apprentissage en famille, des conflits de nature juridique entre des familles et les autorités éducatives et la présence de courants de pensée critiques envers la scolarisation.

Dans les années 1960, une perte de légitimité de l'État à la suite de crises fiscales et de l'augmentation de la compétition économique remet en cause l'idée d'une bureaucratie œuvrant dans l'intérêt de tous les citoyens et employant des « experts » détenteurs de la connaissance, tels que les enseignants (Apple, 2006). Simultanément, des réformateurs et critiques de l'éducation diffusent une vision nouvelle, libérale, humaniste et pédagogique de l'éducation qui va inspirer les parents à « faire autrement » (Gaither, 2017a). Trois principaux éléments conduisent à l'émergence de l'apprentissage en famille (Knowles et coll., 1992) : l'ouverture d'écoles alternatives ; le concept de *deschooling* visant à éliminer la forme scolaire de la société ; et la volonté de contrôle local des

écoles, en opposition à la supervision fédérale en vigueur. D'autres éléments contextuels et sociaux favorisent aussi son émergence (Brabant, 2013) : l'augmentation du niveau d'éducation des citoyens et la réaffirmation des droits individuels, dont le droit des parents à choisir l'éducation de leur enfant, à la suite des tragédies de la Seconde Guerre Mondiale.

Au départ segmenté et décentralisé, le mouvement d'apprentissage en famille originel est associé par le public à des idéalistes subversifs mécontents du système public. En quelques années, il va cependant évoluer rapidement en un mouvement en réseau, publiquement accepté et idéologiquement polycentré entre, d'une part, les libéraux humanistes de gauche d'origine et, d'autre part, une appropriation postérieure de la pratique par les conservateurs religieux de droite (Knowles et coll., 1992). L'originalité du mouvement réside dans le fait qu'il rassemble des courants sociaux proches dans leur volonté de se distancer avec l'école et opposés dans la réalisation de l'apprentissage en famille (Gaither, 2017a). L'aile gauche libérale vise moins de structure dans l'enseignement et s'oriente vers la pédagogie et l'humanisme tandis que l'aile droite conservatrice vise à plus de structure et se tourne vers l'idéologie et la religion.

Cinq phases d'évolution du mouvement dans le contexte étasunien ont été documentées (Knowles, et coll., 1992). La première phase, la *contention* avec les écoles publiques, réfère à la quasi-inexistence de l'apprentissage en famille avant 1970 malgré le mécontentement de certains parents à propos des curriculum officiels et des inégalités sociales présentes dans les écoles. La *confrontation* débute dans les années 1970 et réfère à une décennie teintée de conflits juridiques entre les autorités éducatives et les parents, ces derniers cherchant à remettre en question l'exigence de fréquentation scolaire afin de légaliser l'apprentissage en famille. La *coopération*, à partir des années 1980, réfère à une facilitation de la pratique de l'apprentissage en famille lorsque le législateur encourage à la coopération entre les parents et les autorités éducatives et que les autorités éducatives émettent des politiques d'encadrement de l'apprentissage en famille. Puis, à la fin des années 1980, la *consolidation* dépasse la dimension légale de l'apprentissage en famille puisque le mouvement s'élargit dans d'autres directions. Les réseaux de parents se développent aux niveaux local et national. Les publications scientifiques commencent à déconstruire les mythes négatifs de l'apprentissage en famille, la pratique devient acceptable aux yeux de la société et les effectifs augmentent, particulièrement dans la communauté protestante. S'en suit alors la dernière phase, la compartementalisation, qui traduit la perte d'unité dans le mouvement. Les possibilités d'adaptation de l'enseignement à diverses religions ou philosophies conduisent à une multiplication de sous-cultures dans le mouvement. Si elles ne débutent pas simultanément, les trois dernières phases cohabitent par la suite et illustrent la complexité croissante du mouvement.

À partir des années 2000, l'augmentation constante du nombre de familles appelle au développement d'une offre commerciale de plus en plus étendue. La portion chrétienne décroît significativement, notamment à la suite d'une succession de scandales concernant des agressions sur des enfants instruits en famille et une remise en cause de l'enseignement reçu par certains jeunes

chrétiens (Gaither, 2017a). Malgré un historique très lié entre la communauté chrétienne et l'apprentissage en famille, que ce soit au Canada ou aux États-Unis, et une influence encore importante de ces communautés, elles ne constituent plus une majorité écrasante au sein du mouvement d'apprentissage en famille comme c'était le cas avant 2000. En effet, le mouvement comprend maintenant des communautés religieuses diverses et rassemble des citoyens aux profils divers (enfants à besoins spéciaux, familles d'origines diverses, etc.). L'offre croissante de cours à distance, publics ou privés, mènent à une hybridation du mouvement, qui rend la situation encore plus complexe à appréhender (Gaither, 2017a).

LE PORTRAIT ACTUEL

Afin de décrire la situation actuelle de l'apprentissage en famille, les dimensions sociale, familiale et collective seront abordées.

Le contexte social

Une problématique majeure concernant l'apprentissage en famille est le manque de connaissance sur le phénomène, à commencer par le nombre d'enfants concernés. Aux États-Unis, les réglementations, différentes d'un état à l'autre, ne permettent pas une recension exhaustive des enfants non-scolarisés à l'école tandis qu'en Europe, une étude descriptive des réglementations en a conclu que celles-ci manquent de transparence, de cohérence et d'efficacité (Blok et Karsten, 2011; Kunzman et Gaither, 2013). Dans certains états, provinces (Indiana, Texas, Ontario) ou pays (Royaume-Unis, Pays-Bas) dans lesquels les parents ne sont pas requis d'inscrire les enfants instruits en famille auprès des autorités éducatives compétentes ou bien lorsque les exigences légales à ce sujet sont vagues, certains enfants ne sont donc jamais connus des autorités éducatives (Brabant, 2013). D'autres parents font également le choix de ne pas inscrire leurs enfants, même s'il s'agit d'une exigence légale et se placent alors en situation d'illégalité, que ce soit pour échapper aux tensions ou aux conflits avec les représentants des autorités éducatives. Par exemple au Québec, un mémoire de maîtrise rapporte que 40 % des 203 familles participantes ne sont pas connues de leur commission scolaire (Brabant, 2013).

Par ailleurs, les représentants chargés du suivi peuvent aussi compromettre les données. Des exemples ont été rapportés au Québec où certains représentants n'inscrivaient pas officiellement les enfants sur les listes des enfants instruits en famille et aux États-Unis, où d'autres représentants y inscrivaient des élèves décrocheurs sans que l'apprentissage en famille ne soit réellement pratiqué (Brabant, 2016). Des estimations sont cependant effectuées à l'aide d'enquête d'envergure nationale. Pour l'année 2012, 3,4 % des enfants d'âge scolaire seraient instruits en famille aux États-Unis (Isenberg, 2017) et 1,5 à 2 % au Canada (Brabant et Dumond, 2017).

Certaines caractéristiques du système éducatif public ont été corrélées avec l'augmentation du nombre d'enfants instruits en famille, suggérant par-là que lorsque les écoles échouent à fournir une éducation jugée de qualité

par certaines familles, ces dernières se tournent vers des formes alternatives d'éducation. Toutefois, plusieurs études présentent des défauts méthodologiques et de conception, ce qui fait que les variables rapportées dans la revue de littérature de Murphy, Gaither et Gleim (2017) peuvent seulement être considérées comme des tendances. Ainsi, l'augmentation de la pratique de l'apprentissage en famille semble liée, d'une part, à la « qualité » des écoles, avec des indicateurs tels que le faible niveau d'investissement de ressources publiques dans les écoles, un faible taux de réussite académique et un taux de décrochage élevé et, d'autre part, au contexte socioéconomique, lorsque les pourcentages d'enfants ayant accès à un programme de repas scolaires gratuits ou à taux réduit et de familles vivant sous le seuil de pauvreté, l'hétérogénéité des revenus et le niveau de régulation étatique sont élevés, de même qu'en l'absence d'école privée.

Le contexte familial

Au niveau de la famille, l'augmentation du revenu a été corrélée avec une augmentation de la pratique de l'apprentissage en famille. Toutefois, une méta-analyse montre que lorsque les revenus sont très élevés, les parents font plutôt le choix de l'enseignement au privé (Murphy et coll., 2017). La *National Household Education Survey* (É-U) de 2009 montre que les parents-éducateurs sont plus éduqués : 50 % détiennent au moins un diplôme de premier cycle universitaire comparativement à 43 % des parents d'enfants scolarisés dans des écoles publiques. Les familles sont composées le plus souvent de deux parents (89 %), dont l'un d'entre eux ne travaille pas (54 %); ces deux variables étant supérieures à l'école publique (73 % et 21 %) (Planty et coll., 2009). Finalement, plusieurs auteurs suggèrent que les parents ayant des enfants à besoins spéciaux (haut potentiel, troubles d'apprentissage) sont plus susceptibles d'être intéressés par l'apprentissage en famille mais aucune donnée empirique valide ne vérifie cette affirmation (Kunzman et Gaither, 2013).

La principale motivation commune des parents est leur volonté de contrôler l'éducation de leur enfant. Complexes, multidimensionnelles et changeantes, les motivations semblent globalement polarisées entre raisons pédagogiques et raisons idéologiques. Il semble fréquent que les motivations primaires pour commencer l'apprentissage en famille soient négatives, « contre » l'école, et que celles qui amènent les familles à poursuivre cette pratique au cours des années soient positives, « pour » l'apprentissage en famille (Murphy et coll., 2017). Les motivations religieuses, les plus fréquentes il y a une quinzaine d'années, se combinent aujourd'hui à d'autres types de motivations. La pratique religieuse est facilitée par l'apprentissage en famille, qui, selon un principe intégrateur, leur permet de ne pas séparer les différentes sphères de la vie (école, maison, activités après l'école) et de calquer leurs modes de vie sur leurs croyances, en créant un environnement protecteur et fermé, considéré par certains comme de l'endoctrinement. La sécularisation de l'école publique est vue comme une perte fondamentale pour la société puisqu'elle semble conduire à une perte de valeurs et la culture scolaire semble amorale dans son choix d'enseigner certaines disciplines (évolution, éducation sexuelle). Lorsque les motivations sont reliées à l'école, les parents regrettent l'inadaptation du système scolaire

à la société actuelle, notamment pour préparer les enfants à la vie active. Ils perçoivent le système public comme incapable de se réformer et se tournent vers des modes alternatifs d'éducation. Plus spécifiquement, la pédagogie est jugée inadéquate ou trop éloignée des conceptions parentales et la qualité de l'instruction trop faible. Le contenu n'est pas assez ambitieux et, pour certains, inadapté à leur identité culturelle. La structure de l'école publique échoue à individualiser le parcours des enfants et à prendre en compte les besoins académiques spécifiques. Aussi, les problèmes sociaux et environnementaux rencontrés dans le milieu scolaire ont été identifiés comme une motivation importante par 91 % des parents dans une enquête du *National Center for Educational Statistics* (É-U) en 2013. Celles-ci dépassent donc les motivations religieuses (77 %) ou académiques (74 %) (Noel, et coll., 2013, p. 18). Les parents visent à protéger leurs enfants contre, d'une part, les préjudices physiques et émotionnels présents dans les écoles, à savoir la violence physique (drogues, intimidation, armes) et la violence émotionnelle (compétition, rivalité, méchanceté, ridicule) et, d'autre part, contre les préjudices sociaux que les parents voient dans la socialisation à l'école. Cette dernière est vue comme dysfonctionnelle puisqu'elle conduit à une forme de pression et de dépendance entre les pairs, à une ségrégation par l'âge ou par la communauté et à un éloignement entre les enfants et leurs parents. Finalement, lorsque les motivations sont basées sur la famille, les parents estiment que l'instruction de leur enfant fait partie de leur responsabilité parentale, soit la suite logique des soins donnés à leur enfant. Ils soulignent leur désir d'être avec leur enfant, de le voir grandir et apprendre et sont sensibles à une séparation trop précoce. Ils promeuvent une famille « en santé » en voyant l'institution familiale comme la plus importante dans la société. De fait, selon ces parents, la vie de l'enfant doit se dérouler dans l'environnement familial avec le moins de substitut parental possible. Certaines circonstances spéciales conduisent également à la pratique de l'apprentissage en famille : les enfants avec des « carrières » sportives ou musicales et les voyages familiaux de longue durée. Les besoins spéciaux de certains enfants sont également jugés non reconnus ou pris en compte à l'école. Certains enfants à haut potentiel sont frustrés ou pas assez motivés dans le milieu scolaire. Tandis que les parents d'enfants ayant des troubles d'apprentissage pensent que l'école peut stigmatiser leur enfant ou que l'enseignant n'a pas la formation et les ressources appropriées.

Dans la grande majorité des familles dont l'un des adultes est sans emploi à la maison, cet adulte est la mère (Lois, 2017). Pour ces mères-éducatrices, les tâches reliées à l'instruction des enfants sont leur responsabilité puisque les hommes occupent plutôt des rôles de soutien (Lois, 2017), voire de « principal », assurant discipline et de mécénat (Kunzman, 2009). Celles-ci rapportent un certain nombre d'éléments stressants (Lois, 2017) : une insécurité quant à leurs propres compétences notamment pour l'enseignement des mathématiques et des sciences, une peur de manquer des éléments importants de l'instruction et un stress relié à l'addition de la gestion du foyer et de l'instruction. Des solutions en réponse à ce stress semblent émerger à mesure que ces mères prennent de l'expérience. Elles révisent à la baisse leurs exigences en matière de tâches domestiques et prennent confiance que leur enfant apprendra adéquatement

avec un curriculum moins structuré demandant moins de préparation. Elles rapportent aussi manipuler leur propre perception du temps pour pallier au manque de temps personnel, d'une part, en visualisant la vie de leur enfant en séquence : l'enfant aura des besoins plus intenses à un jeune âge et des besoins plus modérés lorsqu'il avancera en âge, et d'autre part, en insistant sur l'importance de savourer l'unicité du moment présent. Par ailleurs, les mères motivées par des raisons pédagogiques tendent à faire oublier leur rôle puisque pour elles, c'est naturel d'éduquer et d'instruire leur enfant et les mères motivées par des raisons idéologiques insistent sur l'importance de leur rôle de mère-éducatrices, car ce sacrifice leur permet de s'intégrer dans le plan divin auquel elles adhèrent (Stevens, 2001). Pour ces dernières, Apple (2006) rapporte que celles-ci sont les gardiennes des valeurs familiales, ce qui leur confèrent un espace privilégié et légitime qui leur permet d'agir et de s'accomplir. La pratique de l'apprentissage en famille semble enrichir le maternalisme vécu et de développer des habiletés : coordination d'activités éducatives, coopération avec d'autres familles, etc., soit des fonctions d'entrepreneures, d'enseignantes et de militantes.

Le contexte collectif

Au fil des années, des réseaux de parents plus ou moins formalisés se sont développés. Selon la revue de littérature de Kunzman et Gaither (2013), au plus informel, se situent les groupes de soutien, qui se rencontrent au domicile d'une famille, au square ou en ligne pour s'échanger des informations et s'encourager. D'autres collectifs plus structurés se rencontrent sur une base régulière dans un espace partagé afin de mettre en commun leurs ressources et dans les « écoles de mamans », une mère-éducatrice met ses compétences éducatives au service d'enfants d'autres familles.¹ Finalement, les groupes coopératifs reproduisent certains éléments scolaires : dans un espace loué, les enfants suivent des cours donnés par des parents ou des experts embauchés (Kunzman et Gaither, 2013, p. 15, traduction libre). Les approches des recherches portant sur ces regroupements sont très variées. Lors d'une recherche-action, Brabant (2013) a identifié les apprentissages génétiques et pragmatiques nécessaires à des collectifs de parents-éducateurs pour qu'ils évoluent en un groupe capable d'expérimenter des solutions en ce qui a trait à la pratique pédagogique des parents et d'avoir un rôle dans la gouvernance locale de l'apprentissage en famille, soit auprès des commissions scolaires responsables du suivi des membres du collectif. Ces apprentissages sont relatifs aux conditions à mettre en place, d'une part, pour que les groupes s'auto-forment (pragmatiques), soit des aspects logistiques, la nécessaire mobilisation des membres, et, d'autre part, pour qu'ils s'auto-transforment (génétiques) afin d'atteindre leurs objectifs, soit le développement d'habiletés discursives, décisionnelles, réflexives et procédurales. En étudiant des regroupements de parents-éducateurs à l'aide de la théorie des communautés de pratique, Safran (2010) souligne que l'intégration des nouveaux membres est significative puisqu'ils apprennent des vétérans mais apportent également leurs propres pratiques et, de fait, contribuent à façonner le collectif. Finalement, Dumond (2016) a montré que le fonctionnement de regroupements structurés de parents-éducateurs faisait émerger des normes

sociales collectives se rapprochant des exigences légales en matière d'éducation, soit concernant la socialisation des membres, l'engagement parental, l'expérience éducative de l'enfant, ainsi que les valeurs prônées et la formalisation du fonctionnement du collectif.

LA PLACE DANS LA SOCIÉTÉ

Pour situer l'apprentissage en famille dans la société actuelle, soit avec l'institution éducative, l'institution légale et plus largement, dans l'Éducation, les liens entre les parents-éducateurs et l'institution éducative seront tout d'abord abordés, suivis par, plus généralement, les politiques publiques et l'aspect légal et juridique. Finalement, la pratique de l'apprentissage en famille sera mise en perspective avec l'actuel modèle éducatif.

La relation avec l'institution éducative

Avec l'apprentissage en famille, les parents s'approprient une fonction habituellement réservée à l'enseignant, dépassant la posture réactive face à une institution éducative proactive. De fait, ces parents font preuve d'une nouvelle forme d'implication parentale qualifiée d'« *entrepreneuriat parental* » que Gofen et Blomqvist (2014) définissent ainsi : les parents-entrepreneurs innovent ou créent des pratiques éducationnelles nouvelles, remplissent des objectifs éducationnels jusque-là non remplis, prennent des risques, socialement et économiquement, questionnent les politiques en cours en ayant des pratiques non-conformes et bataillent collectivement pour acquérir une certaine légitimité. L'entrepreneuriat parental traduit certaines tensions sociétales. Si elles s'inscrivent dans une perspective de liberté pouvant bénéficier ultérieurement à la société entière, la création et l'expérimentation de nouvelles idées éducatives peuvent également être vues comme un problème par les autorités puisque ces parents défient l'ordre social établi et questionnent la légitimité de l'institution scolaire établie, notamment, le professionnalisme des agents scolaires (enseignants, directeurs d'école). D'ailleurs, comme d'autres alternatives éducatives s'inscrivant dans une logique de marché de l'enseignement, l'apprentissage en famille a parfois surpassé le pouvoir de certains états ou élus afin d'amener des changements de curriculum, de structure de l'enseignement et même de réglementation légale (Cooper et Sureau, 2007).

Lorsque les actions des parents dépassent ce qui est attendu d'eux, cela conduit fréquemment à des « *jeux de pouvoirs* », voire à des situations conflictuelles (Gofen et Blomqvist, 2014). C'est ainsi que les relations entre les autorités éducatives et les parents peuvent être teintées de méfiance. Un modèle d'analyse de ces relations, celui de Brabant (2013), fait émerger plusieurs types d'interactions. Ce modèle permet de combiner le pouvoir décisionnel éducatif parental au pouvoir décisionnel éducatif publique selon si l'un prédomine sur l'autre ou si la prise de décision est partagée entre les parents et l'autorité éducative quant à l'éducation de l'enfant. Lorsque la fréquentation scolaire est obligatoire, l'autorité éducative publique s'approprie l'ensemble du pouvoir décisionnel sur l'éducation de l'enfant puisque les parents n'ont pas la possibilité de choisir l'apprentissage en famille. Dans les interactions de type

« contrôle », le pouvoir décisionnel de l'autorité éducative publique est plus élevé que celui des parents et les exigences de suivi sont élevées ; les parents ont alors le droit de faire l'apprentissage en famille mais doivent rendre des comptes à l'autorité éducative et se soumettre à certaines demandes, par exemple concernant le curriculum ou la passation d'examens standardisés. Lorsque les pouvoirs décisionnels sont répartis également, ce sont des interactions de type « supervision » où les parents ont accès à des ressources publiques et les exigences de suivi sont modérées, prenant en compte les compétences d'éducateur des parents, par exemple, le portfolio peut être un moyen d'évaluation acceptable et le parent peut avoir le choix d'élaborer son propre programme éducatif. Dans les interactions de type « soutien », le pouvoir décisionnel des parents dépasse celui de l'autorité éducative publique, c'est-à-dire que les parents se font offrir des ressources, par exemple, des manuels scolaires, mais il n'y a pas d'exigence à utiliser ses ressources, ni d'exigence concernant l'évaluation ou le programme, donc une rupture du lien entre les parents et l'autorité éducative publique est possible si les parents refusent l'ensemble des ressources offertes. Finalement, lorsque le pouvoir décisionnel est entièrement parental, il n'y a pas d'interaction entre l'autorité éducative publique et les parents, ceux-ci n'étant pas tenu de notifier l'autorité éducative de leur intention de choisir l'apprentissage en famille. Ce modèle s'applique ainsi à tous les contextes, dans le sens où le type d'interaction résultant est conditionnel aux règles établies par les états, sauf dans les cas où les parents se placent en situation d'illégalité.

La dimension légale

L'histoire de l'apprentissage en famille est le plus souvent abordée par l'angle de sa dimension légale. D'ailleurs, une majeure partie de la littérature scientifique consiste en des plaidoyers juridiques. En somme, le suivi légal de l'apprentissage en famille repose sur la combinaison entre les droits des parents et de l'État (Barone Kolenc, 2017). Historiquement, selon les « Lois Naturelles », le sens commun et l'héritage judéo-chrétien, les parents s'occupent des besoins primaires de leur enfant et ont un droit de décision sur leur éducation. Par ailleurs, l'État est responsable de s'assurer que le droit des enfants à l'éducation est respecté et protège ses intérêts civiques et économiques à l'égard de l'instruction de ses futurs citoyens. Ces deux bases historiques ont chacune une jurisprudence, et, de fait, chacune dispose actuellement d'une solide base légale.

Actuellement, dans la majorité des pays occidentaux, les parents ont le droit de pratiquer l'apprentissage en famille mais sont sujets à une régulation. C'est sur cette régulation, plus précisément, sur son niveau, que des différences s'observent d'un pays ou d'un état à un autre. Certains défenseurs de l'apprentissage en famille, à tendance libertaire, militent pour une régulation minimale ou inexistante tandis que les arguments de ceux qui sont en faveur d'une régulation en appellent au bien-être de l'enfant. Parmi ces derniers, certains visent une régulation élevée, par exemple, en évaluant annuellement les enfants à l'aide de tests standardisés ou en portant un jugement sur les compétences pédagogiques des parents et le programme suivi. D'autres argumentent pour une régulation moyenne qui consisterait en l'évaluation des compétences de base en littératie et numératie (Kunzman et Gaither, 2013).

La posture de l'État envers l'apprentissage en famille conditionne également le type de régulation, puisque certains se placent dans un rôle de contrôle et d'autres dans un rôle de surveillance (Allan et Jackson, 2010). Les conflits actuels sur le plan juridique, se déroulent aussi sur le plan politique, et ce, à l'aide d'organisations très efficaces de lobbying. Aux États-Unis en particulier, ces dernières mettent en place de nombreuses actions afin de déréguler l'apprentissage en famille, état par état (Alarcon, 2010).

Les politiques publiques

L'apprentissage en famille est aujourd'hui légal dans un bon nombre de pays, dont, entre autres, l'Afrique du sud, l'Australie, la Belgique, la Bulgarie, le Canada, la Corée du Sud, le Danemark, l'Estonie, les États-Unis, la Finlande, la France, l'Italie, l'Irlande, l'Israël, le Japon, le Mexique, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, le Portugal, la République tchèque, le Royaume-Uni et la Suède (Brabant, 2013). De fait, les conflits contemporains portent sur les modalités de surveillance publique de cette pratique, comme l'évaluation des enfants et l'accès à des ressources publiques, tels que des services d'éducation spécialisées, la participation à des activités extracurriculaires scolaires et la possibilité de fréquentation scolaire à temps partiel (Cooper et Sureau, 2007). Par ailleurs, les politiques publiques relatives à l'apprentissage en famille sont encore en construction, créant des défis pour l'institution publique éducative et conduisant aux dérives suivantes (Cooper et Sureau, 2007). La distinction entre les formes de politiques publiques, qu'elles soient de redistribution ou de reconnaissance, aide à comprendre les effets et les dérives du développement du *school choice*, et, par conséquent, de l'apprentissage en famille (Apple, 2006). Les politiques de redistribution visent à s'assurer du partage équitable des ressources publiques, évitant les injustices socioéconomiques émergeant de l'exploitation, de la marginalisation économique ou de la privation de certaines ressources pour une catégorie de citoyens. Les politiques de reconnaissance sont relatives à la culture et aux symboles et visent à protéger des groupes de citoyens de la non-reconnaissance ou de non-respect de leur culture. Par exemple, des parents qui instruisent en famille ou qui font le choix de l'enseignement privé veulent payer moins de taxes scolaires publiques, entraînant une diminution des services publics, en particulier pour les populations les plus défavorisées. Ce choix éducatif, justifié par une logique de protection de la liberté religieuse, comme le défend la communauté chrétienne étasunienne, est ainsi protégé à titre de reconnaissance de l'identité religieuse, mais a pourtant des effets négatifs sur les politiques de redistribution en vigueur puisque cela diminue l'accès à des ressources publiques pour des populations défavorisées, cela mettant en lumière un paradoxe dans l'application des politiques publiques dans le cas de l'apprentissage en famille. Un autre exemple est celui de la création d'une *charter school* en Californie pour des enfants chrétiens instruits en famille afin qu'ils bénéficient de fonds publics, notamment pour l'achat de matériel éducatif (Apple, 2006 ; Cooper et Sureau, 2007). Or, le matériel acheté possède du contenu ultrareligieux et irrespectueux envers l'Islam. Cette politique de distribution de l'argent public conduit donc à supporter un enseignement discriminatoire envers une autre religion qui réclame pourtant de la reconnaissance contre les stéréotypes et la discrimination.

Une remise en cause du modèle éducatif actuel

La pratique de l'apprentissage en famille est le plus souvent appréhendée par rapport à l'école, qu'elle vise à être meilleure ou différente (Pattison, 2015). En utilisant le concept de « meilleur », une comparaison est faisable entre les deux systèmes, ce qui implique une mesure de l'apprentissage en famille selon une conception scolaire de l'éducation, et, de fait, une acceptation des buts et des enjeux de l'éducation tels qu'appréhendés dans le système scolaire. Cependant, cette idée de « meilleur » repose sur le concept de la 'bonne' éducation, concept encore plus large, oscillant entre l'éducation adaptée spécifiquement à un enfant et la conception politique et culturelle de l'éducation d'une génération d'enfants au sein d'une société (Pattison, 2015). Par ailleurs, le concept d'éducation alternative n'est pas assez large car il correspond plutôt à la notion d'alternativité dans l'éducation (meilleur) plutôt qu'à une alternative à l'éducation (différent). Alors, si l'on considère l'apprentissage en famille comme « différent » de l'éducation régulière, tous les repères se référant à la forme scolaire devraient être abandonnés, ce qui constitue une utopie. En utilisant la théorie de l'hétérotopie (Foucault, 1967, cité dans Pattison, 2015), soit une façon d'appréhender une utopie selon la manifestation physique et concrète d'un phénomène, l'apprentissage en famille devient un espace négatif par rapport à l'école en tant que lieu physique. L'espace physique est suspendu ou neutralisé par rapport à la norme scolaire et un nouvel espace se crée sans qu'il ne soit cohérent par rapport à ces mêmes normes scolaires : c'est perturbant et inconfortable pour beaucoup de citoyens de voir un enfant d'âge scolaire non-scolarisé car cela constitue une déviance des normes sociétales admises. Et c'est un défi pour les autorités en place qui problématisent la situation au vu du peu de données numériques en matière d'effectifs ou de réussite éducative dans une société qui accorde une importance particulière aux évaluations numériques. L'apprentissage en famille se retrouve alors dans une position d'incompatibilité et d'incomparabilité avec son équivalence normative, et l'étude de l'apprentissage en famille pourrait permettre d'élargir le concept d'éducation tel qu'il est admis actuellement. C'est ce que Davies (2015a) vise à proposer en discutant du terme de *suitable education*. Depuis le XX^e siècle, une quasi-majorité ne voit scolarisation et éducation que comme des synonymes, et ce, car les parents, en demandant à l'État de prendre la responsabilité de l'éducation des enfants, lui ont attribué les rôles de s'assurer que l'enfant reçoive une éducation qui lui permette de développer des valeurs et la capacité de vivre dans une société autonome, que l'éducation respecte les conventions des Droits de l'Homme et des Droits de l'Enfant si cet État y adhère et de développer un système scolaire universel, soit gérer les demandes parentales relatives à l'éducation de leurs enfants (Davies, 2015b). Dans le cas de l'apprentissage en famille, les parents ne demandent pas l'aide de l'État, qui, dans ce cas, pourrait théoriquement n'y jouer aucun rôle. Toutefois, en pratique, celui-ci a un rôle à jouer dans le processus de clarification de ce qui constitue une éducation adaptée puisque le concept d'éducation a été historiquement lié à celui de scolarisation, dont il est garant.

Les enjeux

Les enjeux de l'apprentissage en famille réfèrent, d'une part, à la réussite scolaire des enfants et, d'autre part, à leur développement social. Ce qui est connu sur la réussite académique est le plus souvent anecdotique. Rares sont les études où les biais méthodologiques n'empêchent pas une généralisation de quelque forme et, par ailleurs, un nombre non négligeable d'études est commandé par des associations pro-apprentissage en famille (Kunzman et Gaither, 2013; Martin-Chang et Levesque, 2017). Cela étant dit, les études empiriques suggèrent que les enfants instruits en famille performant globalement de façon égale, voire supérieure aux enfants scolarisés (Brabant, 2013). Une tendance constante dans les recherches empiriques semble être en faveur des habiletés verbales au détriment des habiletés mathématiques, expliquée par l'individualisation de l'enseignement et l'importance accordée à la lecture par les parents (Kunzman et Gaither, 2013). Une étude empirique portant sur trois groupes d'enfants canadiens, aléatoirement sélectionnés et dont les profils sociodémographiques des familles ont été contrôlés, apporte des nuances sur l'effet de l'approche pédagogique (Martin-Chang, Gould et Meuse, 2011). Sur les éléments mesurés (lecture, déchiffrement, compréhension, calcul, sciences, sciences sociales et art), les enfants instruits en famille à l'aide d'un curriculum structuré performaient le plus, suivis par les enfants scolarisés, et enfin, par les enfants instruits en famille de type *unschoolers* (sans programme structuré). Cela suggère qu'une forme radicale d'*unschooling* donnerait des résultats académiques inférieurs au même âge (5 à 10 ans). Toutefois, ce classement est basé sur l'acceptation de critères évaluatifs de type « scolaires », notamment sur des connaissances et des objectifs communs entre l'école et l'apprentissage en famille de type structuré. Le fait qu'une éducation de type *unschooling* ne partage pas ces mêmes objectifs mais vise des objectifs plus globaux, par exemple maintenir la curiosité et l'enthousiasme de l'enfant, questionne alors la pertinence du choix de critères sociétaux, issus de la forme scolaire, pour évaluer la progression de l'enfant au lieu de critères individualisés (Neuman et Guterman, 2016).

Quant aux études post-secondaires, une revue de littérature d'une centaine de sources en conclue que le vécu aux études post-secondaires est similaire à celui vécu par les jeunes ayant été scolarisé à l'école (Snyder, 2017). Les jeunes instruits en famille sont acceptés dans les collèges étasuniens les plus prestigieux et ont des résultats valables à des tests standardisés de type SAT et ACT. Leur moyenne universitaire est comparable ou supérieure dans l'ensemble des disciplines, et ce, jusqu'en dernière année. Toutefois, quelques ajustements initiaux semblent leur poser des défis, comme les dates butoirs, la diversité des styles d'enseignement des professeurs et les exigences de ces derniers. L'intégration à la vie sociale sur le campus est similaire malgré quelques jeunes qui rapportent une certaine timidité au début et montrent une participation semblable aux activités extracurriculaires.

En plus de la réussite académique, la socialisation est l'un des éléments le plus questionnés par la société et scientifiquement controversés. Une récente revue de littérature distinguent trois dimensions relatives au concept de socia-

lisation et rapportent les résultats d'études existantes, sans qu'une tendance claire ne puisse être constatée puisque certaines études semblent se contredire (Kunzman, 2017). La première réfère aux interactions personnelles qui visent à connaître les habiletés de l'enfant à interagir avec aisance avec les autres. Si certaines études montrent un développement comparable des habiletés sociales des enfants instruits en famille par rapport à leurs homologues scolarisés, la plupart souffrent de biais méthodologiques (observations faites par les parents, échantillons petits et non représentatifs). D'autres ont rapporté une plus grande isolation sociale et un manque d'intérêt à interagir avec les pairs.

Sur une plus grande échelle, la *Cardus Education Survey* (Pennings et coll., 2012) rapporte des résultats contradictoires : d'anciens adultes instruits en famille, majoritairement membres de la communauté chrétienne, mentionnent, d'une part, se sentir impuissants à gérer les problèmes de la vie courante et manquer d'objectifs clairs, et, d'autre part, ont des scores plus bas en ce qui concerne le taux de divorce, et plus hauts quant à leur perception d'être préparés pour leurs relations personnelles, d'amitié, familiales et pour leur vie religieuse et spirituelle.

La seconde dimension réfère à l'exposition à des croyances et des valeurs, en vue de développer une personnalité sociale et éthique, un sens d'autodétermination et une propension à l'autonomie. Certains auteurs regrettent que le style parental autoritaire chez des parents religieux et conservateurs compromette le développement de l'autonomie de l'enfant, en ne l'exposant pas à une variété de culture, tandis que d'autres études ont relevé que les enfants instruits dans des familles religieuses rencontraient effectivement des individus d'influence éthique ou sociale différente de leurs parents, que ceux-ci y soient opposés ou non (Kunzman, 2017). Par ailleurs, l'analyse de la *National Survey of Youth and Religion Database* (É-U) par Uecker (2008) ne montre pas de différence statistique sur l'engagement et le comportement religieux entre les enfants scolarisés et instruits à la maison, ce qui suggère le profil religieux des parents a une influence supérieure au choix éducatif.

Finalement, l'engagement civique constitue la dernière dimension et réfère à la participation des futurs citoyens dans la société démocratique et à l'acceptation d'une diversité de valeurs. Selon Hamlin (2019), utilisant les statistiques de la *National Household Education Survey* (É-U) (McQuiggan, et coll., 2017), les familles sont plus impliquées dans des activités culturelles par rapport aux familles dont les enfants fréquentent l'école, mais Putman (2000, dans Kunzman, 2017) se questionne quant à la diversité sociale et culturelle de telles communautés. Tandis que la *Cardus Education Survey* (Pennings et coll., 2012) montre une implication inférieure dans les affaires publiques mais un volontariat supérieur dans les congrégations religieuses. Toutefois, les possibilités d'engagement volontaire sont différentes dans un contexte d'apprentissage en famille, les regroupements de famille, discutés à la section sur le contexte collectif, pouvant constituer des modèles d'engagement civique (Brabant, 2013).

CONCLUSION

L'apprentissage en famille apparaît comme une option éducative récente malgré le rôle historique de la famille, marginale malgré le poids politique du mouvement et controversée malgré des résultats académiques et sociaux, s'opposant ou se contredisant. Plus généralement, certains auteurs tendent à s'entendre sur le fait que la pratique de l'apprentissage en famille donne des résultats de tendance comparable à l'école, en somme, complexes. Par ailleurs, de par la diversité des profils familiaux sur les plans culturel, socioéconomique et idéologique, des tensions au sein de la pratique, entre les chercheurs et avec la société en général, le contexte social prend la forme d'une nébuleuse qui contribue à questionner la vision, la place, la forme de l'éducation dans la société démocratique contemporaine.

Finalement, quoique qu'il semble se développer positivement dans les dernières années, le corpus scientifique actuel est insuffisant. Une élévation de la crédibilité des résultats et de la qualité de la conception des méthodologies de recherche permettrait de dépasser le stade des arguments rhétoriques et des plaidoyers en faveur ou en défaveur de cette option éducative pour en identifier les forces et les faiblesses.

NOTES

1. Dans les espaces partagés, c'est-à-dire dans un local autre que le domicile des familles, les membres apportent et s'échangent du matériel (livre, ressources pédagogiques, jeux, etc.) et des activités, jeux et discussions libres s'élaborent. Dans les « écoles de mamans », une maman enseigne à l'ensemble des enfants un sujet ou une matière qu'elle maîtrise, que ce soit chez elle ou ailleurs.

RÉFÉRENCES

- Alarcon, P. A. (2010). Recognizing and regulating home schooling in California: Balancing parental and state interests in education. *Chapman Law Review*, 13, 391-416.
- Allan, S. et Jackson, G. (2010). The what, whys and wherefores of home education and its regulation in Australia. *International Journal of Law & Education*, 15(1), 55-77.
- Apple, M. W. (2006). *Educating the "right" way : markets, standards, God, and inequality* (2e éd.). New-York, NY: Routledge.
- Barone Kolenc, A. (2017). Legal issues on homeschooling. Dans M. Gaither (dir.), *The Wiley handbook of home education* (p. 32-58). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Blok, H. et Karsten, S. (2011). Inspection of home education in European countries. *European Journal of Education*, 46(1), 138-152.
- Brabant, C. (2008). Homeschooling. Dans G. McCulloch et D. Crook (dir.), *International Encyclopedia of Education* (p. 297-298). Milton Park, Royaume-Uni : Routledge.
- Brabant, C. (2010). Pour une gouvernance réflexive de l'« apprentissage en famille ». Étude des processus d'apprentissage de trois groupes de parents-éducateurs au Québec. (Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Sherbrooke). Repéré à : <https://drive.google.com/file/d/1IKDvCYLhAPyr8erwg8gD2Uu5NfnBhsk/>
- Brabant, C. (2013). *L'école à la maison au Québec : un projet familial, social et démocratique*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Brabant, C. (2016). L'apprentissage de la participation à la réflexivité institutionnelle chez des intervenants en scolarisation à la maison. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(3), 69. doi: 10.7202/1040086ar

- Brabant, C. et Dumond, M. (2017). Home education in Canada. Dans M. Gaither (dir.), *The Wiley handbook of home education* (p. 271-302). Hoboken, New Jersey : John Wiley & Sons, Inc.
- Cooper, B. S. et Sureau, J. (2007). The politics of homeschooling: New developments, new challenges. *Educational Policy*, 21(1), 110-131. doi: 10.1177/0895904806296856
- Davies, R. (2015a). Home education: Then and now. *Oxford Review of Education*, 41(4), 534-548. doi: 10.1080/03054985.2015.1048119
- Davies, R. (2015b). A suitable education? *Other Education*, 4(1), 16-32.
- Dumond, M. (2016). *Les groupes de soutien d'apprentissage en famille (« école à la maison ») : production de normes sociales dans une perspective de gouvernance réflexive de l'éducation* (Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal, Montréal, Québec). Repéré à : <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/19468>
- Gaither, M. (2017a). *Homeschool: An American history*. (2e éd.). New-York : Palgrave Macmillan. doi: 10.1057/978-1-349-95056-0
- Gaither, M. (2017b). *The Wiley handbook of home education*. Hoboken, New Jersey : John Wiley & Sons.
- Gofen, A. et Blomqvist, P. (2014). Parental entrepreneurship in public education: A social force or a policy problem? *Journal of Education Policy*, 29(4), 546-569. doi: 10.1080/02680939.2013.858275
- Hamlin, D. (2019). Do homeschooled students lack opportunities to acquire cultural capital? Evidence from a nationally representative survey of American households. *Peabody Journal of Education*, 94(3), 312-327.
- Knowles, J. G., Marlow, S. E. et Muchmore, J. A. (1992). From pedagogy to ideology: Origins and phases of home education in the United States, 1970-1990. *American Journal of Education*, 100, 195-235.
- Kunzman, R. (2009). Understanding homeschooling: A better approach to regulation. *Theory and Research in Education*, 7(3), 311-330. doi: 10.1177/1477878509343740
- Kunzman, R. et Gaither, M. (2013). Homeschooling: A comprehensive survey of the research. *The Journal of Educational Alternatives*, 2(1), 4-59.
- Lois, J. (2017). Homeschooling motherhood. Dans M. Gaither (dir.), *The Wiley handbook of home education* (p. 186-206). Hoboken, New Jersey : John Wiley.
- McQuiggan, M., Megra, M. et Grady, S. (2017). *Parent and family involvement in education, from the national household education surveys program of 2016* (no NCES 2017-102). Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, US Department of Education.
- 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 / Revue canadienne des sciences du comportement*, 43(3), 195. doi: 10.1037/a0022697
- Martin-Chang, S. et Levesque, K. (2017). Academic achievement: Making an informed choice about homeschooling. Dans M. Gaither (dir.), *The Wiley handbook of home education* (p. 121-134). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Murphy, J., Gaither, M. et Gleim, C. E. (2017). The calculus of departure: Parent motivation for homeschooling. Dans M. Gaither (dir.), *The Wiley handbook of home education* (p. 86-120). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Neuman, A. et Guterman, O. (2016). Academic achievements and homeschooling—It all depends on the goals. *Studies in Educational Evaluation*, 51, 1-6.
- Noel, A., Stark, P., Redford, J. et Zukerberg, A. (2013). *Parent and Family Involvement in Education, from the National Household Education Surveys Program of 2012* (no NCES 2014-028.REV). Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, US Department of Education.
- Pattison, H. (2015). How to desire differently: Home education as heterotopia. *Journal of Philosophy of Education*, 49(4), 619-637.
- Pennings, R., Sikkink, D., Van Pelt, D., Van Brummelen, H. et Von Heyking, A. (2012). *A rising tide lifts all boats: measuring non-government school effects in service of the canadian public good*. Hamilton, Ontario: Cardus.

Planty, M., Hussar, W., Snyder, T., Kena, G., KewalRamani, A., Kemp, J., Bianco, K, et Dinkes, R. (2009). *The condition of education 2009* (NCES 2009-081). Washington, DC : National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Safran, L. (2010). Legitimate peripheral participation and home education. *Teaching and Teacher Education*, 26(1), 107-112. doi: 10.1016/j.tate.2009.06.002

Snyder, M. (2017). Homeschoolers and higher education. Dans M. Gaither (dir.), *The Wiley handbook of home education* (p. 157-185). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Stevens, M. I. (2001). *Kingdom of children: Culture and controversy in the homeschooling movement*. Princeton, NJ : Princeton University Press.

Uecker, J.E. (2008). Alternative schooling strategies and the religious lives of american adolescents. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 47, 563-584.

MARINE DUMOND est doctorante en administration de l'éducation à l'Université de Montréal. Ses travaux de maîtrise portaient sur les normes sociales au sein de groupes de soutien québécois d'apprentissage en famille et ses intérêts de recherche concernent sur la gouvernance de l'apprentissage en famille, et plus particulièrement, le rôle de l'intervenant ministériel chargé du suivi des enfants instruits en famille et les modalités de suivi des familles éducatrices. marine.dumond@umontreal.ca

MARINE DUMOND is a doctoral candidate in educational administration at the Université de Montréal. Her Master's work focused on the social norms of Quebecois family learning support groups. Her current research interests focus on family learning governance, and more particularly, on the role of the ministry agent tasked with monitoring home-schooled children. marine.dumond@umontreal.ca