

UCL

Université
catholique
de Louvain

Faculté des sciences économiques, sociales, politiques et de communication (ESPO)
Ecole des Sciences Politiques et Sociales (PSAD)

L'enseignement à domicile en Belgique francophone

Exploration des motivations parentales

Mémoire réalisé par
Alice Tilman

Promoteur
Eric Mangez

Lectrice
Marie Verhoeven

Année académique 2016-2017
Master 120 en sociologie, finalité approfondie

Déclaration de déontologie

Je déclare sur l'honneur que ce mémoire a été écrit de ma plume, sans avoir sollicité d'aide extérieure illicite, qu'il n'est pas la reprise d'un travail présenté dans une autre institution pour évaluation, et qu'il n'a jamais été publié, en tout ou en partie. Toutes les informations (idées, phrases, graphes, cartes, tableaux, ...) empruntées ou faisant référence à des sources primaires ou secondaires sont référencées adéquatement selon la méthode universitaire en vigueur.

Je déclare avoir pris connaissance et adhérer au Code de déontologie pour les étudiants en matière d'emprunts, de citations et d'exploitation de sources diverses et savoir que le plagiat constitue une faute grave.

Alice Tilman

Remerciements

Je souhaite adresser mes remerciements aux personnes qui m'ont soutenue durant la réalisation de ce mémoire.

Merci à mon promoteur, Eric Mangez, pour sa relecture attentive, ses conseils précieux mais aussi sa patience indéfectible.

Merci également à Marie Verhoeven pour le temps consacré à sa lecture.

Merci à toutes les familles rencontrées, pour m'avoir partagé leur expérience, pour leur accueil et surtout leur confiance, et sans la contribution desquelles ce mémoire n'aurait pas lieu d'être.

Merci à ma maman pour ses remarques critiques, son écoute et son soutien inconditionnel. Je remercie également ma petite sœur Maryse, ma Bobi et Luc pour leurs encouragements.

Enfin, merci à Lisa pour ses conseils avisés, à Camille pour sa bonne humeur à toute épreuve, ainsi qu'à tous les autres pour leur présence et leur amitié.

Table des matières	
INTRODUCTION	1
Chapitre I : CONTEXTUALISATION.....	3
1. Cadre légal en Belgique francophone	3
2. Données quantitatives en Belgique francophone	4
3. Contexte international et origine du mouvement	5
Chapitre II : PROBLEMATISATION	7
1. Revue de la littérature américaine.....	7
1.1. Obstacles méthodologiques	7
1.2. Résultats quantitatifs présentés dans la littérature américaine	9
1.3. Approches qualitatives : Typologies de homeschoolers.....	11
2. Mise en perspective de la revue de la littérature américaine	13
3. Tensions entourant l'enseignement à domicile en Belgique francophone.....	14
3.1. Réactions des familles EAD au décret de 2008.....	14
3.2. Modification du formulaire d'inscription à l'enseignement à domicile	17
4. L'enseignement à domicile comme enjeu contemporain.....	18
Chapitre III : METHODOLOGIE.....	21
1. Démarche originelle et question de départ.....	21
2. L'enseignement à domicile, un terrain invisible	21
3. Arrivée à saturation	24
4. Déroulement des entretiens	25
5. Analyse des données	25
6. Présentation de la population	26
Chapitre IV : ANALYSE	29
1. Introduction.....	29
2. Portraits de familles	30
2.1. Environnement rigidement structuré	31
Portrait de la famille Violet.....	32
Portrait de la famille Beige	34
Portrait de la famille Cyan	35
2.2. Environnement faiblement structuré.....	38
Portrait de la famille Garance	39
Portrait de la famille Anthracite.....	41
Portrait de la famille Prasin.....	45
2.3. Environnement soupagement structuré	47
Portrait de la famille Fuchsia	48

Portrait de la famille Ocre	51
Portrait de la famille Turquoise	53
Portrait de la famille Carmin.....	56
Portrait de la famille Corail.....	59
Portrait de la famille Pervenche	61
Portrait de la famille Grenat.....	64
Portrait de la famille Acajou	66
Portrait de la famille Indigo	70
2.4. Conclusion de l'analyse par portraits	72
3. Analyse transversale	73
3.1. Quelles sont les motivations des parents pour instruire leurs enfants à domicile ?.....	73
3.1.1. Retour théorique sur la typologie pédagogues/idéologues.....	74
3.1.2. Choix éducatif ancré dans des motivations de type « latentes »	75
a) Parents pédagogues.....	75
b) Parents idéologues.....	76
3.1.3. Choix éducatif ancré dans des motivations de type « catalyseurs ».....	77
a) Parents pédagogues.....	77
3.1.4. Choix éducatif basé sur l'intrication des deux types de motivations : latentes et catalyseurs.....	79
a) Parents pédagogues.....	79
b) Parents idéologues.....	80
3.2. Quelles sont les motivations ultérieures suite auxquelles les parents continuent à instruire leurs enfants à domicile ?	82
3.3. Pour les parents, qu'est-ce que l'enseignement à domicile ?	84
3.4. Conclusion de l'analyse transversale.....	85
4. L'enseignement à domicile, une pratique motivée dans la multitude.....	86
Chapitre V : DISCUSSION	89
1. Le rapport aux institutions dans la modernité tardive.....	89
2. Contre les causalités simples, l'enseignement à domicile comme initiative parallèle à l'institution scolaire.....	90
3. L'enseignement à domicile comme instigatrice de changement à l'échelle individuelle.....	92
4. Objectivation des institutions et leurs alternatives.....	93
CONCLUSION.....	97
BIBLIOGRAPHIE	101

INTRODUCTION

En Belgique francophone, de plus en plus d'enfants sont instruits par leurs parents, à la maison. En effet, en 2016, ils étaient 920 enfants inscrits à l'enseignement à domicile, chiffre qui représente une augmentation de 55% par rapport à la première année de recensement datée de 2008, où ils n'étaient que 502. Cette constatation n'est pas un fait isolé, puisque cet accroissement substantiel de partisans de l'école à la maison est présent dans d'autres pays, y compris dans certains Etats où cette modalité éducative est actuellement interdite par la loi. Chez nous, elle est déclarée légale depuis 1983, et ne fait l'objet de régulation précise que depuis moins de 10 ans. Cependant, elle fait de plus en plus l'objet d'inquiétudes de la part du gouvernement, et est examinée par les législateurs, qui se préparent à encadrer plus strictement cette pratique. C'est dans ce contexte mouvant où les démonstrations d'intérêt pour l'enseignement à domicile se multiplient que nous nous interrogeons sur les motivations qui animent les parents pour instruire leurs enfants à la maison en Belgique francophone.

Etant donné le peu de littérature européenne sur le sujet, notre entreprise est de type exploratoire. Nous souhaitons adopter une approche compréhensive, et ainsi acquérir une meilleure connaissance des motivations, telles que décrites par les parents. Nous nous positionnons dans une démarche inductive, et ne nous engageons donc pas dans une confrontation d'hypothèses préétablies à la réalité de terrain. En outre, notre recherche ne vise pas à lister de manière exhaustive les motivations parentales, mais bien à tenter de comprendre le cheminement des familles vers l'éducation à domicile, de manière holiste. De plus, nous ne prétendons pas à la représentativité, notre population étant restreinte, et notre échantillonnage conditionné par différents critères. Enfin, notre mémoire s'intéresse aux parcours de 15 familles vers l'enseignement à la maison, et représente les situations de 72 enfants étant (ou ayant été) instruits en famille en Belgique francophone.

Dans un premier chapitre, nous commencerons par contextualiser le phénomène d'enseignement à domicile, d'abord en Belgique francophone, puis dans le reste du monde et en particulier aux Etats-Unis. Dans un second chapitre, nous réaliserons une courte revue de la littérature américaine, afin de connaître les motivations parentales déjà recensées outre-Atlantique. Nous tenterons alors de relativiser ces différents apports selon notre contexte particulier. De plus, dans la perspective de comprendre les enjeux entourant l'éducation à domicile en Belgique francophone, nous examinerons les tensions existant entre les familles adeptes de cette pratique, et les instances qui la régissent. Par ce biais, nous effectuerons également un détour par les nouvelles législations en vigueur, ou à paraître, sur cette matière. Notre troisième chapitre aura pour objet la méthodologie que nous avons mobilisée, ainsi que ses limites. Nous entrerons ensuite dans le vif du sujet lors du quatrième chapitre, avec l'analyse des entretiens que nous avons conduits dans les familles.

Le chapitre « Analyse » est organisé en deux pans, chacun mobilisant une grille de lecture particulière nous permettant d'appréhender les récits des parents. La première partie comportera les portraits des 15 familles rencontrées, organisés et présentés selon une grille de lecture focalisée sur la structuration des environnements familiaux. Nous tenterons ensuite de dégager d'éventuelles tendances quant aux profils des familles, pouvant émerger de cette entreprise. Pour la seconde partie de l'analyse, nous engagerons une démarche plus transversale, en nous intéressant aux types de motivations invoquées par les parents quant à leur choix d'instruction. Pour ce faire, une attention particulière sera portée à la chronologie des récits, ainsi qu'au poids attribué par les parents à chaque type de motivation, selon leur parcours spécifique.

Enfin, nous nous aventurerons dans une discussion plus abstraite, mettant en lien le rapport des parents aux institutions et l'émergence d'alternatives éducatives dans la modernité tardive.

Chapitre I : CONTEXTUALISATION

Nous souhaitons débiter en dressant un tableau quelque peu pragmatique de l'enseignement à domicile, dans le but d'acquérir une vision globale de ce phénomène. Pour ce faire, nous commencerons par décrire le cadre légal par lequel est régie l'école à la maison en Fédération Wallonie Bruxelles, et présenterons quelques données quantitatives. Ensuite, nous prendrons du recul en examinant la situation dans le reste du monde, et tenterons de retracer un rapide historique de cette pratique éducative.

1. Cadre légal en Belgique francophone

En Belgique francophone, l'enseignement à domicile (EAD) concerne les mineurs en âge d'obligation scolaire (de 6 à 18 ans) « qui suivent un enseignement à la maison ou qui fréquentent une école qui n'est ni organisée ni subventionnée par la Communauté française »¹, et qui ne sont pas inscrits dans d'autres types d'établissements scolaires permettant de satisfaire à l'obligation scolaire via l'obtention, in fine, de diplômes équivalents à ceux reconnus par la Communauté française. La situation des mineurs relevant de l'enseignement à domicile est régie par le décret du 25 avril 2008 fixant les conditions pour pouvoir satisfaire à l'obligation scolaire en dehors de l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française.

Plus succinctement, à la fois les parents d'enfants instruits à domicile et les parents d'enfants inscrits en école privée non subventionnée doivent les déclarer à l'administration régissant l'enseignement à domicile, ils relèveront donc du statut EAD, Enseignement à Domicile. Pour ce faire, ils remplissent la déclaration d'inscription à l'enseignement à domicile au début de l'année scolaire, et y précisent l'éventuelle inscription de l'enfant dans une école privée, ou à l'inverse le fait que l'enfant sera instruit à la maison.

Ce mémoire ne s'intéresse pas au statut EAD dans son ensemble, mais bien strictement aux enfants instruits à la maison. Nous préciserons dans la partie méthodologie la population sur laquelle nous nous sommes concentrée. Le décret de 2008 fixant les conditions pour pouvoir satisfaire à l'obligation scolaire en dehors de l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française précise les conditions sous lesquelles l'enfant sera effectivement instruit à la maison. Ainsi, il prévoit des contrôles réalisés par le service de l'inspection tous les deux ans : dans l'année des 8 ans, des 10 ans et des 12 ans (CEB) en primaire, et dans l'année des 14 ans (CE1D), des 16 ans (CE2D) et des 18 ans (CESS) en secondaire. Le décret déclare que la non réussite de l'un de ces tests entraîne une procédure spécifique pour permettre à l'enfant de continuer à satisfaire à l'obligation scolaire. En l'occurrence, il s'agit pour l'enfant qui a échoué de repasser le contrôle endéans six mois. Si la Commission estime que le niveau n'est toujours pas satisfaisant à l'issue du second test, « les personnes responsables inscrivent le mineur soumis à l'obligation scolaire dans un établissement scolaire organisé ou subventionné par la Communauté française »². Il est également possible pour les parents de faire recours à cette décision, cas de figure qui se présente rarement.

¹ <http://www.enseignement.be/>

² Décret fixant les conditions pour pouvoir satisfaire à l'obligation scolaire en dehors de l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française, article 17.

Voici un extrait du texte de loi qui vise à encadrer les modalités d’inspection de l’enseignement à domicile :

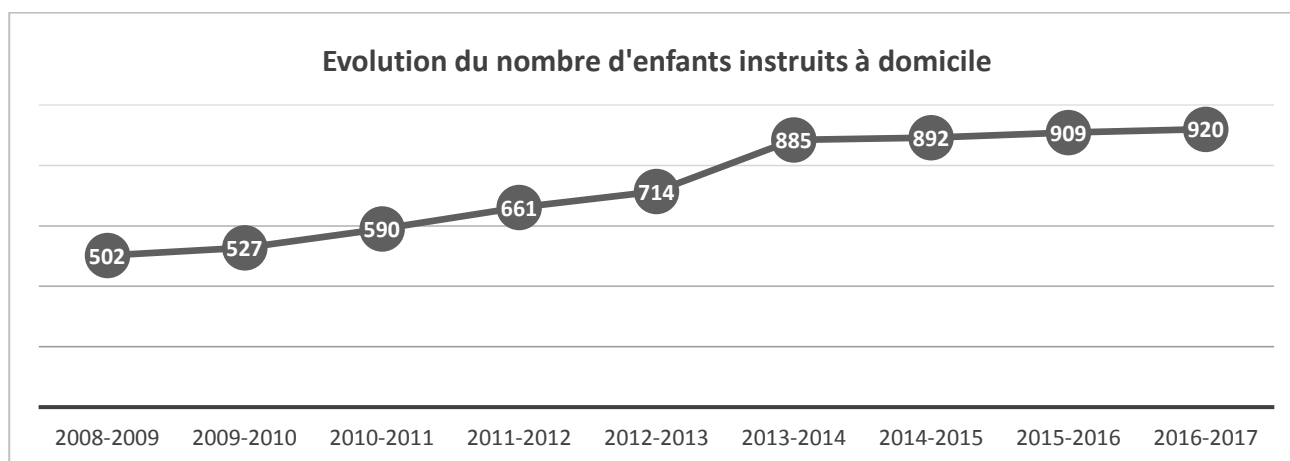
« Article 11. - Le Service général de l'Inspection est chargé du contrôle du niveau des études dans le cadre de l'enseignement à domicile. Il s'assure que l'enseignement dispensé permet au mineur soumis à l'obligation scolaire d'acquérir un niveau d'études équivalent aux socles de compétences, aux compétences terminales, aux savoirs communs requis et aux compétences minimales visés, respectivement, aux articles 16 et 25 ou 35 du décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. »

« Article 13. - Les personnes responsables fournissent au Service général de l'Inspection les documents sur lesquels se fonde l'enseignement dispensé à domicile. Au sens du présent article, par documents, on entend notamment les manuels scolaires employés, le matériel pédagogique construit et usité, les fardes et les cahiers, les productions écrites du mineur soumis à l'obligation scolaire, un plan individuel de formation. »

« Article 14. - Le Service général de l'Inspection peut procéder au contrôle du niveau des études à tout moment, d'initiative ou à la demande du Gouvernement ou de la Commission, et fonde son contrôle sur des faits prélevés notamment à travers l'analyse des documents visés à l'article 13 et sur l'interrogation des élèves. »³

2. Données quantitatives en Belgique francophone

Tentons maintenant rapidement de dresser un tableau de la situation belge francophone dans son ensemble. Les chiffres présentés ici sont potentiellement imparfaits, notamment en raison des failles administratives et juridiques dans la capitale, permettant à certaines familles bruxelloises de passer à travers les mailles du filet de l’administration. Tout en gardant cela à l’esprit, nous disposons des informations suivantes : en 2016, 920 enfants étaient instruits à la maison. Cela représente une augmentation de 55% par rapport aux premiers chiffres, datant de 2008, où ils n’étaient alors que 502 inscrits.



Il n’existe pas de données antérieures à la mise en application du décret de 2008, puisque l’éducation à domicile ne faisait alors l’objet d’aucune régulation, si ce n’est qu’elle était déclarée comme légale dans la « Loi concernant l’obligation scolaire » de 1983. Sur les 920 instruits à la maison, 49% sont

³ Décret fixant les conditions pour pouvoir satisfaire à l'obligation scolaire en dehors de l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française, articles 11, 13 et 14.

des garçons et 51% sont des filles. De plus, il semble que cette pratique soit plus usitée pour l'enseignement primaire, qui représente 59% des inscrits, contre 41% pour l'enseignement secondaire, sachant que l'enseignement maternel n'est pas obligatoire et ne nécessite donc pas de déclaration d'inscription.

3. Contexte international et origine du mouvement

Prenons un peu de recul par rapport au peu de lois encadrant l'enseignement à domicile en Belgique en considérant qu'il existe des pays où cette pratique est strictement illégale. En effet, cette alternative pédagogique peut être interdite par la loi ou exclusivement réservée à des cas isolés nécessitant des besoins spécifiques, comme par exemple en Allemagne, en Suède ou aux Pays-Bas. À l'inverse, dans d'autres contextes, l'éducation à domicile est légale voire considérée comme une réelle alternative au système scolaire obligatoire. Ce choix des parents d'instruire leurs enfants à la maison est parfois ancré traditionnellement dans l'histoire du pays, comme c'est le cas en Australie, en Nouvelle-Zélande, en Angleterre ou au Canada (Meighan, 1995). Quant aux Etats-Unis, l'enseignement à domicile y est soutenu dans certains Etats comme en Alberta, puisqu'il y est possible pour les parents de bénéficier d'une allocation financière pour éduquer leur enfant à domicile, en compensation du fait qu'ils ne recourent pas à l'enseignement public.

En Europe, il est extrêmement difficile de dénombrer les élèves instruits à la maison en raison des différentes réglementations nationales et de l'absence de base de données sur ce sujet. Cependant, selon les portes paroles de la *Home School Legal Defense Association* basée aux Etats-Unis, les manifestations d'intérêt pour cette pratique sont à la hausse. Ainsi, ils font état d'une demande grandissante partout en Europe, y compris dans les pays où la scolarisation à domicile est actuellement illégale. Certains chiffres sont disponibles pour l'Angleterre, pays où ce choix pédagogique est traditionnellement ancré. En l'occurrence et sans prendre en considération les *homeschoolers* non déclarés, 36 000 élèves ont été instruits à la maison en Angleterre en 2015, ce qui représente une augmentation substantielle de 65% au cours des six dernières années⁴. De manière générale, des projets de régulation sont à l'étude dans plusieurs pays d'Europe, ce qui constitue un indice de la préoccupation croissante des politiques pour cette pratique devenant de moins en moins marginale.

En Amérique, cette pratique est sous le feu des projecteurs et les tentatives de dénombrement estiment à plus de deux millions le nombre d'enfants instruits à la maison aux Etats-Unis (Ray, 2010). Bien que le phénomène soit incontestablement plus ancien, Collom retrace son origine au moment de la création d'un réel mouvement d'organisation de l'éducation à domicile aux Etats-Unis, dans les années 60 (Collom, 2005). L'acceptation de cette pratique serait concomitante avec une non satisfaction grandissante par rapport au système scolaire traditionnel (Lyman, 1998). Les valeurs religieuses auraient également joué un rôle prégnant dans les années 80, quand les partis politiques conservateurs ont fait l'apologie de l'éducation à domicile en tant que moyen d'inculquer aux enfants les valeurs chrétiennes « *against the secular forces of modern society* » (Collom, 2005 : 309). Dans ce sens, les auteurs retracent l'origine du phénomène à un courant libéral réformateur du système scolaire en vigueur dans les années 60, et constatent ensuite un tournant dans la décennie qui a suivi,

⁴ https://world.wng.org/2016/01/home_education_on_the_rise_in_europe

avec l'arrivée et la conséquente prédominance dans l'enseignement à domicile de familles chrétiennes conservatrices (Anthony, 2010).

Chapitre II : PROBLEMATISATION

Dans cette partie, nous souhaitons mettre en exergue les enjeux entourant l'enseignement à domicile. Nous commencerons par examiner les apports de la littérature américaine sur le sujet, afin de comprendre les tenants et aboutissants des thématiques abordées. Nous mettrons ensuite en regard ces informations avec le contexte de la Belgique francophone. À ce stade, il sera mis en évidence l'intérêt des politiques pour cette matière, indice d'une réaction à la récente popularité de ce phénomène. Il sera également fait état des divergences de point de vue existant entre le service régissant l'enseignement à domicile en Fédération Wallonie Bruxelles et les familles directement concernées. Enfin, nous préciserons notre problématique en considérant les enjeux micro et macro soulevés par ce choix éducatif.

1. *Revue de la littérature américaine*

Nous allons maintenant nous intéresser à la littérature traitant de l'éducation à domicile. Nous ne disposons malheureusement que de peu de littérature européenne, et celle-ci s'interroge principalement sur des aspects pragmatiques de ce choix éducatif (comme les différentes régulations nationales (Taylor, 2000 ; Petrie, 1995), ou l'existence et la mise en pratique d'une inspection spécifique (Blok, 2011)). À l'inverse, de plus en plus de chercheurs se penchent sur cette question au Canada et aux États-Unis, où les premières études remontent aux années 1970. Nous verrons en quoi ces différentes recherches se heurtent à des difficultés méthodologiques non négligeables. Cependant, de par les thématiques qu'elle adresse, c'est cette littérature qui nous permettra de dresser un premier portrait des familles pratiquant l'enseignement à domicile.

Après avoir fait état des difficultés rencontrées par les chercheurs face à un terrain d'étude tout aussi fertile que dissimulé, nous commencerons par recenser diverses informations sociodémographiques afin de découvrir si l'on retrouve au sein des familles de *homeschoolers* des caractéristiques spécifiques. Ensuite, nous décrirons différents résultats concernant une question omniprésente dans la littérature, à savoir l'objectivation des performances des enfants instruits à domicile. Nous entrerons alors dans le vif du sujet, avec les motivations qui animent les parents optant pour cette modalité éducative.

1.1. *Obstacles méthodologiques*

La littérature étatsunienne s'intéresse d'une part au dénombrement des *homeschoolers* à travers le pays, aux caractéristiques sociodémographiques des familles, aux résultats et performances des enfants scolarisés à la maison, et aux motivations des parents. Ces informations sont collectées via des études de grande ampleur, visant d'importantes portions de la population de *homeschoolers*. D'autre part – et cette tendance est aussi présente au Canada avec un focus sur la pédagogie mobilisée par les parents instructeurs – un autre pan de la littérature outre-Atlantique s'oriente vers des démarches de type micro. Dans cette perspective, le sujet de prédilection reste souvent les motivations qui ont conduit les parents à retirer leurs enfants du système scolaire, avec une focale très prononcée sur les familles de confession chrétienne. Contrairement aux premières démarches présentées, de type macro et plus orientées sur le quantitatif, ce second pan de la littérature nous apporte une meilleure compréhension du phénomène tel que vécu de l'intérieur.

Malgré la présence de ces deux types de recherches et la montée grandissante de l'intérêt vis-à-vis de l'enseignement à domicile, il est difficile de naviguer entre les différentes découvertes. En effet, la nature du phénomène étudié induit de facto différentes sortes de biais. Premièrement, nous pouvons mettre en évidence l'orientation de certains chercheurs qui sont tantôt *pour* ou *contre* l'instruction à la maison. L'exemple le plus frappant est probablement le chercheur Brian Ray, dont les publications sont multiples sur le sujet et dont les dires sont souvent cités dans la littérature. Fondateur du NHERI (National Home Education Research Institute), l'auteur se présente comme étant un expert consulté par les législateurs. Au-delà de son objectif de recherche, le centre souhaite améliorer la vision de la population par rapport au *homeschooling* (notamment via des interventions dans les médias), sensibiliser les familles au bienfondé de cette pratique et va jusqu'à prodiguer des conseils aux parents pour éduquer leurs enfants à la maison et à se proposer pour défendre ces derniers au cours de leurs éventuels procès. Auteur entre autres de « *Home schooling for individuals' gain and society's common good* » (2000), « *Homeschooling associated with beneficial learner and societal outcomes but educators do not promote it.* » (2013) et « *Home Schooling: The Ameliorator of Negative Influences on Learning?* » (2000), l'auteur est parfois remis en question par certains détracteurs qui pointent du doigt l'absence d'informations concernant la méthodologie qu'il emploie pour parvenir à ses résultats. Dans ce contexte, nous avons fait le choix de ne pas mobiliser les écrits de Brian Ray.

« He does not describe his methodology or where his data came from, and he only highlights the findings that align with his beliefs about homeschooling. (...) Demographic information about Ray's participants reveals that they are overwhelmingly white and Christian, come from wealthy, intact, well-educated families, and are largely self-selected for their ability to do well at standardized tests » (McCracken, 2010 : 2).

Certes, cette citation est issue d'un article de la « Coalition for Responsible Home Education » dont le titre annonce clairement la couleur : « *How to Mislead with Data: A Critical Review of Ray's "Academic Achievement and Demographic Traits of Homeschool Students: A Nationwide Study"* » Cependant, ces prises de position – même si elles ne sont pas toujours aussi franches – sont un bon indicateur de la difficulté que nous avons éprouvée à nous orienter adéquatement dans la littérature. Cette critique est également un indice éloquent du flou entourant certains résultats touchant de plus grandes portions de la population d'intérêt, pour lesquels nous ne disposons pas toujours de méthodologie détaillée (que cela concerne l'échantillonnage, le type de questionnaire, les conditions d'entretien, etc.).

Outre la potentielle orientation des chercheurs et le manque de précisions méthodologiques, nous identifions deux difficultés supplémentaires rencontrées lors de la réalisation des études sur l'enseignement à domicile : la nécessité de trouver des participants via un point d'entrée précis (la mail list d'une association, d'une communauté ou d'un réseau informel), et les faibles taux de réponse aux sollicitations. (Nous avons également rencontré ces obstacles, que nous développerons dans la partie « Chapitre III : Méthodologie ».)

La manière de trouver des participants est donc d'une part tributaire de la visibilité et de l'accessibilité de l'association ou de la communauté choisie, et d'autre part conditionne directement l'homogénéité du futur échantillon. En l'occurrence, les recherches sont souvent menées via des réseaux de familles issues d'associations d'éducation à domicile appartenant à la *Christian Right*. Et, même si ces caractéristiques sont directement annoncées, les résultats de recherche n'en sont pas moins pris en compte et attribués à l'ensemble des familles adeptes de l'instruction à la maison, masquant ainsi leur

potentielle diversité. Ce problème concerne principalement les recherches qualitatives de type micro, qui s'intéressent en général à entre 4 et 20 familles.

La seconde pierre d'achoppement prend la forme de faibles taux de réponses aux sollicitations, surtout évoqués pour les études de plus grande ampleur ($n > 100$). Les taux de réponses sont en effet sous la barre des 30%, sauf pour la recherche menée par Bielick et al. en 2001 (dont le taux de réponse fut de 63% et qui représentait alors 275 enfants scolarisés à domicile), et pour la recherche de Collom en 2005 (avec un taux de réponse inédit de 71% qui représentait 391 enfants instruits à la maison).

Ces quatre éléments – la potentielle orientation des chercheurs, le flou méthodologique, les biais d'échantillonnage et les faibles taux de réponses – sont des informations que nous considérons tout aussi pertinentes que les résultats en eux-mêmes. En effet, ils sont les indices, d'une part du caractère invisible et complexe du phénomène, et d'autre part d'une certaine réticence de certaines de ces familles à s'exprimer sur leur choix éducatif.

1.2. Résultats quantitatifs présentés dans la littérature américaine

Examinons à présent les résultats mis en évidence par ces différentes recherches. La première enquête de grande ampleur que nous avons évoquée nous apporte des éléments concernant les caractéristiques sociodémographiques de la population des *homeschoolers* aux Etats-Unis. Ainsi, dans leur article intitulé *Homeschooling in the United States : 1999*, Bielick, Chandler et Broughman mettent en évidence les informations suivantes : comme en Belgique, le nombre de filles et de garçons instruits à la maison reflète les proportions de l'ensemble de la population. En ce qui concerne l'origine ethnique, 75% des élèves sont blancs ce qui équivaut à une surreprésentation de 10% par rapport aux statistiques nationales. De plus, les enfants instruits à domicile appartiennent principalement à des familles nombreuses (trois enfants ou plus), à raison de 62% contre 44% dans la population totale. Les couples mariés sont également hautement surreprésentés dans la population des *homeschoolers* (97% vs 66%) et 52% des ménages comportent un parent au foyer, tendance bien moins présente dans la population totale (19%). Enfin, il apparaît que le niveau d'éducation des parents pratiquant l'école à domicile soit plus élevé en comparaison à la population totale. En revanche, cette différence ne se caractérise pas par des salaires plus élevés que la moyenne (Bielick, 2001).

En ce qui concerne la performance des enfants instruits à la maison, « *There are good reasons to be suspicious about easy comparisons between the test scores of home schooled and other students, since it is difficult to ensure comparable testing conditions or levels of student participation, among other reasons* » (Basham, 2007 : 3). Cependant, même si les résultats se contredisent quant à savoir lesquels des élèves instruits en école privée ou à domicile obtiennent les meilleurs résultats aux tests, plusieurs études s'accordent à attester d'un réel avantage des *homeschoolers* par rapport aux élèves inscrits en école publique. En outre, il existerait une corrélation positive entre le niveau de diplôme des parents et les résultats des *homeschoolers*. Plus loin, Basham affirme que l'école à la maison aurait une meilleure capacité que les écoles publiques à parer les conséquences négatives de certains facteurs socioéconomiques. En effet, « *home education appears to mitigate the harmful effect of low parental education levels. That is, public schools seem to educate children of poorly educated parents worse than do the poorly educated parents themselves* » (Basham, 2007 : 3).

Entrons maintenant dans le vif du sujet avec les motivations qui poussent les parents à éduquer leurs enfants à la maison. Rappelons à ce stade que les auteurs qui s'essayent à objectiver ces motivations sont conditionnés par leur processus de collecte de données, et que les familles de confession

chrétienne sont souvent surreprésentées. L'enquête de Bielick, encadrée par le *National Center for Education Statistics*, ayant profité d'un taux de réponse satisfaisant, nous présentait en 2001 les motivations parentales en quatre catégories : meilleure éducation (48,9%), motifs religieux (38,4%), piètre environnement d'apprentissage à l'école (25,6%), et raisons familiales (16,8%) (Bielick, 2001 : 20). En 2003, ce même Centre National de Statistiques établissait une courte liste de motivations à propos de laquelle les parents étaient invités à indiquer leur approbation. Ainsi, 85% de ceux-ci confirmaient qu'ils instruisaient leurs enfants à domicile parce qu'ils étaient inquiets par rapport à l'environnement des écoles, cela incluant des craintes concernant la sécurité, l'usage de drogues ou la « *negative peer pressure* ». De plus, 72% d'entre eux étaient d'accord avec la proposition : « prodiguer une instruction morale ou religieuse », et enfin 68% s'accordaient à dire que leur motivation était ancrée dans leur insatisfaction avec la qualité des apprentissages à l'école (Princiotta & Bielick, 2006 : iii). Dans ce rapport d'analyse statistique « *Homeschooling in the United States : 2003* », l'étude souhaitait également percevoir la raison qui paraissait la plus importante aux yeux des parents de *homeschoolers*. Dans cette perspective particulière, la motivation principale restait l'inquiétude par rapport à l'environnement scolaire, à raison de 31%, suivie de près par le désir de prodiguer une instruction morale ou religieuse à raison de 30%, enfin seuls 16% des individus visés par l'étude identifiaient leur insatisfaction avec la qualité de l'apprentissage en milieu scolaire comme représentant leur motivation principale (Princiotta & Bielick, 2006 : iv). Quelques années plus tard, une mise à jour de cette étude mettait en évidence une quatrième raison dont la prévalence était alors non négligeable puisque 65% des parents marquaient leur accord avec la motivation « *non traditional approach to child's education* » (Bielick, 2008 ; cité dans Anthony, 2010 : 4). Plus ou moins à la même époque, Collom identifiait lui aussi quatre raisons majeures invoquées par les parents pour pratiquer l'instruction à la maison. Il s'agissait premièrement des valeurs religieuses, deuxièmement des démarches d'origine pédagogiques, troisièmement de l'insatisfaction par rapport au système scolaire en vigueur, et enfin des projets familiaux, mis en lien avec l'existence de besoins spécifiques chez les enfants (Collom, 2005).

On peut remarquer les similitudes entre ces différents résultats, cependant il est important de noter que ces auteurs ont également recensé d'autres motivations, dont le pourcentage était plus marginal. Par exemple, dans son article « *Homeschooling in the United States : 1999* », Bielick liste également les motivations suivantes : « *To develop character/morality* », « *Object to what school teaches* », « *School does not challenge child* », « *Other problems with available schools* », « *Student behaviour problems at school* », « *Child has special needs/disability* », « *Transportation/convenience* », « *Child not old enough to enter school* », « *Want private school but cannot afford it* », « *Parent's career* », « *Could not get into desired school* », et enfin et à raison de 22,2%, « *Other reasons* » (Bielick, 2001 : 21).

D'autres auteurs apportent leur contribution vis-à-vis de la compréhension de ce mouvement, par exemple Mayberry qui, ayant choisi comme point d'entrée dans le *homeschooling* une communauté de « *New Agers* », ajoute à ces listes de motivations la catégorie des « *New Agers* ». Les motivations de certains parents seraient donc enracinées dans une aspiration à une nouvelle forme de spiritualité, plus individuelle et appréhendant la société de manière globale (Collom, 2005 : 310). Knowles de son côté, identifie ce choix pédagogique comme faisant suite à de mauvaises expériences des parents durant leur enfance, qu'elles émanent de leur scolarité en école publique, ou directement de leur environnement familial, qualifié par l'auteur de « dysfonctionnel » (Collom, 2005 : 310).

Enfin, certains auteurs mettent en évidence la conviction intégrée par les parents de *homeschoolers* qu'éduquer leurs enfants à domicile constitue un réel devoir. En effet, le système éducatif n'étant pas compatible avec leur système de valeurs, le *homeschooling* peut être perçu comme une nécessité, « *a way for parents to regain control of their own lives, a way to make the impact they want on the next generation* » (Anthony, 2010 : 7).

1.3. Approches qualitatives : Typologies de *homeschoolers*

Dans les années 80, une distinction avait été établie par Van Galen entre deux mouvements distincts menant les parents à instruire leurs enfants à domicile. L'auteure identifiait ainsi d'un côté les parents *idéologues*, et de l'autre les parents *pédagogues*.

Les premiers sont qualifiés de « chrétiens fondamentalistes conservateurs » qui regrettent l'absence d'éducation morale dans le système scolaire. Portés par « *(1) an objection to public/private school teachings, and (2) a desire to strengthen the parent-child bond* » (Hanna, 2012 : 625), le *homeschooling* incarne pour eux l'occasion d'inculquer à leurs enfants leurs croyances et valeurs chrétiennes, les protégeant ainsi de la sécularisation inhérente à la société moderne (Collom, 2005). Leur choix est donc étroitement intriqué dans une toile articulant valeurs religieuses et valeurs familiales. Dans ce sens ils expérimentent des conflits avec les valeurs transmises à l'école et craignent pour la sécurité (physique, mentale, morale et spirituelle) de leurs enfants (Anthony, 2010). À leur souhait de constituer une famille unie s'ajoute la croyance qu'il est de mise de restaurer « *what they believe to be education in its purest form—parents teaching their own children* (Carper, 2000) » (Anthony, 2010 : 6).

Fortement opposés à toute forme de régulation visant à restreindre leur liberté pédagogique, les parents idéologues reproduisent pourtant souvent l'environnement formel des salles de classes et des horaires, à la maison. En outre, « *Although the ideologues desired to be more controlling of their children's education, they oddly enough relied on publishers to provide materials/instruction for their children's education* (Knowles et al., 1992; Riemer, 1994; Van Galen, 1991) » (Hanna, 2012 : 612).

Les pédagogues, à l'inverse, n'ancrent pas leur choix sur des valeurs ou croyances, si ce n'est en la croyance en leur capacité à prodiguer à leurs enfants un meilleur enseignement que dans le système scolaire. En effet, « *Pedagogues do not view school and education as the same thing* » (Anthony, 2010 : 7). À cela s'ajoute une vision de l'école comme étant une institution rigide et autoritaire « *where passive conformity is rewarded, where peer interactions are too often hostile or derisive or manipulative, and where children must contend with a dispiriting ideological and moral climate* » (Anthony, 2010 : 7).

Les pédagogues disposent souvent d'un background éducatif riche et mettent tout en œuvre pour maximiser les chances de leurs enfants d'atteindre leur plus haut potentiel, encourageant la différenciation individuelle et la créativité. « *Their personalized and libertarian approach to home education in the spirit of John Holt was activity rich and intrinsically motivated. The learner took a central role as the pedagogues created a holistic, experiential, and unstructured learning laboratory that bore little resemblance in form and function to the public schools* » (Hanna, 2012 : 612). Avec l'enseignement à domicile apparaîtraient ainsi des formes non-scolaires d'éducation.

En 2008, une enquête menée par Hanna aux Etats-Unis mettait en lumière le fait que la plupart des parents (97% de son échantillon) ayant opté pour l'instruction à domicile se retrouvaient toujours

dans cette distinction entre idéologues et pédagogues. En effet, 46,8% d'entre eux s'identifiaient comme idéologues, 24,6% comme pédagogues et 26,4% estimaient l'origine de leurs motivations dans une combinaison de ces deux tendances.

De plus, l'auteure voyait cette pratique éducative d'un œil sceptique dans les années 90, suite aux divergences des régulations en fonction des Etats, au manque de supervision des programmes suivis par les parents et au laxisme général semblant entourer l'enseignement à domicile qui participaient selon elle à le décrédibiliser. « *Situations exist where parents lack the proper education, maintain unacceptable programs, fail to provide adequate instruction, and have limited or no accountability* (Hanna, 1996) » (Hanna, 2012 : 611). Cependant, elle convient dans son article de 2012 de la potentielle amélioration de cette situation qu'elle avait qualifiée de problématique, puisque plus de 70% des participants à l'enquête étaient désormais affiliés à des associations leur prodiguant aide et conseils. En outre, elle constatait également une augmentation du niveau d'étude des parents pratiquant l'enseignement à la maison, en l'occurrence « *(a) an increase of 12.6% in college degrees, and (b) 60% of all the homeschooling instructors had acquired education/training beyond a high school diploma* » (Hanna, 2012 : 618).

Enfin, si cette distinction entre idéologues et pédagogues fait toujours sens aujourd'hui, tant Van Galen que Anthony nous mettent en garde contre une vision trop dichotomique du phénomène. En effet, et comme nous pouvons également le constater via les nombreuses motivations évoquées précédemment, les deux auteurs estiment l'ancrage des motivations parentales comme étant une étroite intrication entre ces deux tendances majeures.

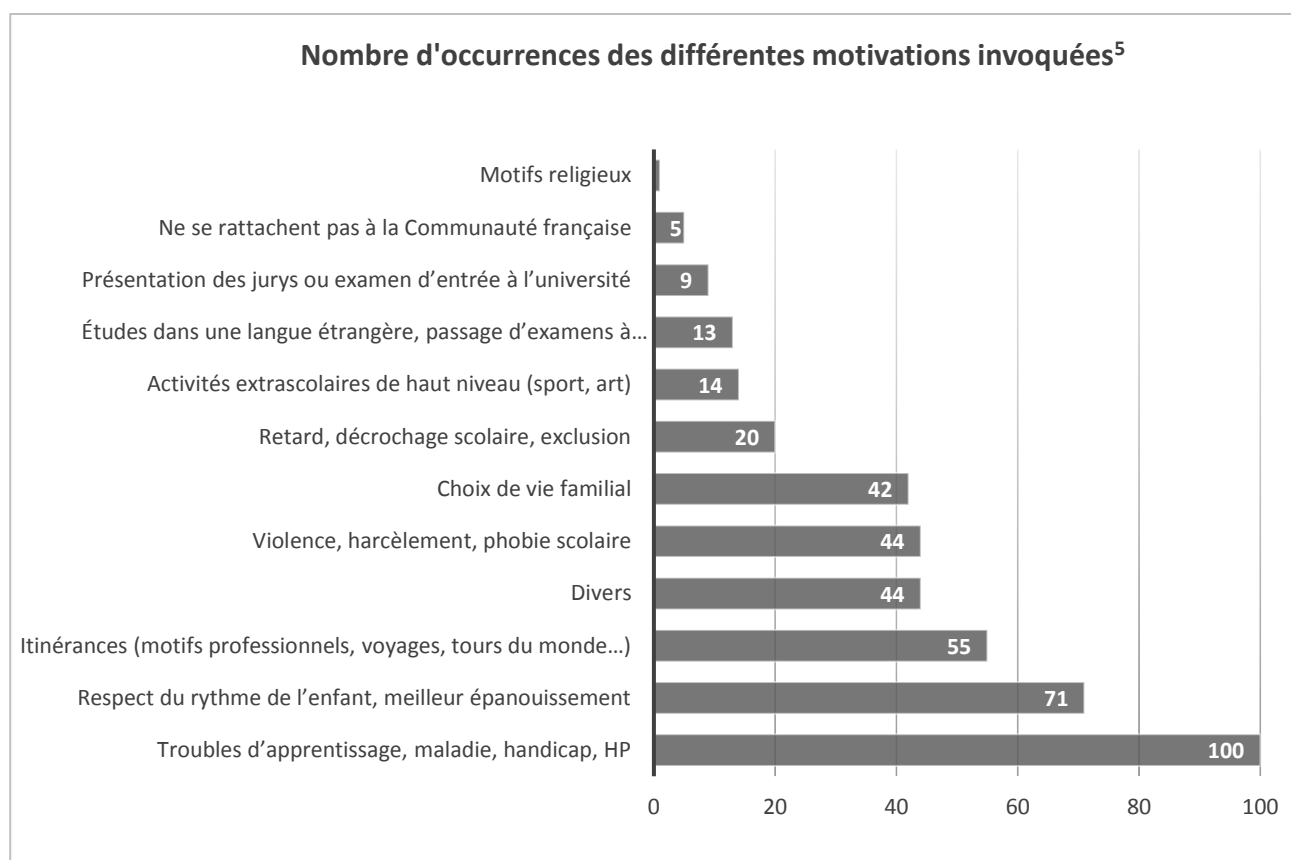
Anthony et Burroughs se sont par exemple penchés sur quatre familles pendant un an, recrutées via une association chrétienne de homeschooling. Dans leur article « *Making the Transition from Traditional to Home Schooling: Home School Family Motivations* », les auteurs adoptent une démarche particulière puisqu'en plus de la réalisation d'entretiens, ils partagèrent du temps avec les membres de la famille dans leur vie de tous les jours.

Leurs résultats nous éclairent quant à la complexité des raisons menant à pratiquer l'enseignement à domicile. Comme dans l'ensemble de la littérature, ils identifient les conflits ou désaccords avec les écoles publiques (qu'ils qualifient plutôt de déception) comme étant un premier argument. Cependant, ce rapport au système n'est pas estimé suffisant pour passer le cap du *homeschooling* et ne serait en fin de compte qu'un catalyseur, déclenchant ou accélérant une réaction, cette dernière étant en réalité fondée sur des réflexions antérieures ou extérieures à la situation. Ainsi, diverses motivations latentes participent ensemble à déclencher le retrait de l'école. Les auteurs expliquent également que de nouvelles raisons apparaissent au fur et à mesure de la pratique de l'école à la maison, et participent potentiellement indépendamment aux motivations initiales à faire perdurer cette expérience dans le temps.

Enfin, selon les familles, telle ou telle motivation peut être identifiée comme catalyseur, comme motivation latente ou comme avantage à posteriori. À ce sujet, les auteurs identifient le passage à l'école à la maison comme incarnant un choix positif, et non négatif. Il serait donc fondé sur les avantages de l'enseignement à domicile, et non sur les inconvénients de toute autre situation conflictuelle antérieure (Anthony, 2010).

2. Mise en perspective de la revue de la littérature américaine

Remettons maintenant ces apprentissages en perspective avec les informations dont nous disposons pour la Belgique francophone. Il n'existe malheureusement pas de recherche quant aux résultats scolaires des enfants scolarisés à domicile ou quant aux caractéristiques socioéconomiques des familles qui ont choisi cette opportunité éducative. Cependant, le service régissant cette matière a élaboré, pour l'année scolaire 2015-2016, une nouvelle version de la déclaration d'inscription à l'enseignement à domicile, à travers laquelle il est suggéré aux parents de motiver leur choix. Comme dans la littérature, nous constatons un haut taux d'abstention à cette sollicitation, celui-ci étant en l'occurrence de 55%. Parmi les 418 enfants sur 920 pour lesquels le choix d'inscription à l'enseignement à domicile a été précisé, voici le nombre d'occurrences des différentes motivations invoquées⁵ :



Outre le faible taux de réponse, nous pouvons déjà constater des différences avec les résultats présentés dans la littérature américaine, même si il est difficile de comparer des nomenclatures disparates. En effet, arrive en tête ici la motivation « troubles d'apprentissage, maladie, handicap, HP », qui n'est pas toujours citée explicitement dans la littérature outre-Atlantique, et arrive en quatrième position une fois agrégée avec « projets familiaux » (Collom, 2005). De plus, la motivation « motifs religieux » est ici en dernière position, alors qu'elle occupe la plupart du temps la seconde place dans la littérature américaine. Enfin, – et sans prendre en compte la catégorie « Divers » dont nous ne connaissons pas le contenu, il semble à première vue difficile d'organiser ces motivations en deux tendances distinctes : idéologiques ou pédagogiques, au sens où l'entend Van Galen.

⁵ Statistiques fournies par un membre de l'Administration régissant l'Enseignement à Domicile en Fédération Wallonie Bruxelles.

De surcroît, une information importante concernant ces résultats est leur simple existence. En effet, nous considérons ici cette tentative des politiques de mieux cerner le phénomène d'éducation à domicile comme un indicateur éloquent de l'importance que celui-ci prend à leurs yeux. Ce nouveau formulaire arrive dans un climat de tensions et de crainte du repli identitaire de la part du gouvernement, et fait plus précisément suite à l'échec de la réalisation d'un nouveau décret régulant plus strictement l'école à la maison.

3. Tensions entourant l'enseignement à domicile en Belgique francophone

En 2015 et dans un contexte où moins d'1% des enfants en âge d'obligation scolaire étaient éduqués à domicile, l'ancienne ministre de l'enseignement Joelle Milquet avait annoncé la préparation d'un nouveau décret définissant les critères *acceptables* pouvant justifier ce choix pédagogique. Par exemple, elle considérait des besoins spécifiques dus à une maladie, ou un projet familial de voyage, comme « des choses qui à un moment peuvent être objectivables »⁶. À l'inverse, elle dénonçait : « mais d'autres le font en se disant 'ben je ferai mieux que l'école, moi-même', pour des raisons pédagogiques, ou pour des raisons parfois religieuses, ou pour d'autres. Et donc il y a des motifs qui sont évidemment moins acceptables que d'autres. »⁷ Dans cette perspective, la ministre souhaitait contraindre les parents à justifier leur choix d'instruction. Cependant, celui-ci dépend d'un droit fondamental du parent défini par l'article 24 de la constitution (« § 1^{er}. L'enseignement est libre; toute mesure préventive est interdite; (...) La communauté assure le libre choix des parents. »). Un nouveau texte de loi n'a donc pas encore vu le jour. Seule la déclaration d'inscription à l'enseignement à domicile précédemment évoquée a été modifiée jusqu'à présent.

Comme nous allons l'expliciter ci-dessous, les différentes tentatives du gouvernement de légiférer sur cette matière ont eu pour premier effet des retombées sur l'inspection des enfants scolarisés à domicile, et pour second effet de durcir les positions occupées, d'une part, par le gouvernement et, d'autre part, par les familles concernées. Ces tensions avaient déjà été soulevées lors de la mise en application du décret de 2008, suite auquel certaines familles introduisirent un recours. Nous souhaitons ici mettre en évidence ces tensions, ravivées par les discours de la précédente ministre de l'éducation et par la récente modification de la déclaration d'inscription. Nous postulons en effet que ces tensions sont l'indice d'une méconnaissance du phénomène, et par conséquent qu'il est pertinent de s'y intéresser plus en détail.

3.1. Réactions des familles EAD au décret de 2008

Dans la pratique, les parents ayant eu une expérience d'inspection dénoncent souvent d'une part les différentes mises en application de ce texte de loi par les inspecteurs, et d'autre part les modalités concrètes du passage du test, à savoir le fait qu'il se déroule souvent dans une école, et le contenu des tests qui reste majoritairement basé sur la forme scolaire.

Suite au décret de 2008 qui définissait ces modalités d'inspection, différentes familles pratiquant l'instruction à domicile tentèrent de se fédérer en vue d'abord d'être prises en compte dans l'élaboration du décret, et ensuite le cas échéant de pouvoir introduire un recours en annulation. En

⁶ <http://www.joellemilquet.be/tag/enseignement-a-domicile/>

⁷ <http://www.joellemilquet.be/tag/enseignement-a-domicile/>

effet, à la demande des familles d'être consultées pour le projet de décret, l'administration avait répondu qu'il n'existait pas d'association représentant les familles impactées. Dans ces circonstances, elles décidèrent de s'organiser en l'association AEF (Apprendre En Famille) afin de faire front contre les futures réglementations. Aujourd'hui, l'association fait surtout office de centre de partage d'idées, de contacts et d'informations. En effet, faute de noyau permanent et au vu de la dispersion des familles partout en Wallonie, il est difficile d'en identifier les activités concrètes. Il semble que les familles se réunissent plutôt en petits groupes selon leurs affinités.

D'un autre côté, d'autres réseaux de familles se réunirent en l'association Eduqualis dont le berceau se situe dans le Brabant Wallon et aux alentours de la capitale. Cette association représente le statut EAD et par conséquent à la fois les enfants inscrits en école privée et les enfants instruits à domicile. Cette association semblait être organisée de manière plus formelle étant donné l'existence d'activités hebdomadaires, cependant les familles qui ont participé à sa création paraissent prendre aujourd'hui des chemins divergents. En effet, certaines ont quitté l'association et d'autres ont investi leur énergie dans d'autres projets, il est donc difficile de savoir si l'association existe encore à l'heure actuelle.

Il est toutefois intéressant de noter que, qu'il s'agisse d'une association ou de l'autre, les réseaux de familles pratiquant l'instruction à la maison sont principalement informels, l'association représentant plutôt jadis un moyen de représentation auprès de l'administration, aujourd'hui plutôt une plateforme de partage. (En effet, les intéressés expliquent qu'un accord sur un choix éducatif n'est en rien garant d'un partage de valeurs. En ce sens, les familles concernées s'identifient comme très différentes les unes des autres et rencontrent des difficultés à trouver un terrain d'entente sur des points qui leur permettraient de se fédérer plus concrètement.)

En ce qui concerne la fédération des familles en associations en rapport direct avec le projet de décret de 2008, nous pouvons identifier une certaine incompréhension, qu'elle apparaisse du côté des services régissant l'enseignement à domicile envers les familles, ou à l'inverse du côté des parents envers l'administration.

Notons premièrement l'expression d'intérêt des familles souhaitant prendre part aux processus décisionnels en cours lors du projet de décret, qui proposaient à ce sujet l'organisation d'un groupe de travail. En effet, ces dernières avançaient différents arguments prônant la nécessité pour elles d'être consultées quant à un projet de loi qui allait les toucher directement. À savoir par exemple les nombreuses années d'expérience qu'elles avaient accumulées et qui seraient les bienvenues afin d'élargir la compréhension des législateurs face à la multitude des tenants et aboutissants de ce choix pédagogique, voire de ce mode de vie.

De plus, cette tentative de législation « subite » était alors perçue par les familles comme « liberticide » : « Pourquoi vouloir légiférer à tout prix sur une matière qui n'a jamais posé de problème pour personne dans notre société ? »⁸ « Nous ne doutons pas un seul instant, et la presse en parle régulièrement, que des enfants vivent des situations insoutenables qui doivent être dépistées et sanctionnées selon de très bonnes lois déjà en vigueur. Il n'existe pas, à notre connaissance, d'études permettant d'établir la proportion d'enfants en grande souffrance ou fortement menacés inscrits en

⁸ Lettre de l'association Apprendre En Famille à l'intention de M. le ministre C. Dupont, 26 mars 2008

enseignement à domicile hors établissement privé. Sans de telles études, légiférer avec un tel esprit coercitif, nous semble déplacé. »⁹

Outre l'esprit de la loi – qui était et semble toujours vouloir endiguer certaines pratiques ou situations singulières qui ne sont pas liées strictement ni de manière avérée à l'enseignement à la maison – ce sont les mesures pratiques qui étaient également dénoncées. Ainsi et entre autres, les familles mettaient en évidence les différences de traitement entre un enfant instruit à domicile et un élève appartenant au système traditionnel en ce qui concerne le niveau des contrôles et les conséquences de leur échec.

Les familles finalement réunies en associations furent reçues par l'administration deux semaines avant le vote du décret. À cet égard, elles font part de leur incrédulité : « Suite aux propos de Madame Arena, nous nous sommes directement constitués en association. Ce n'est que deux semaines avant la date prévue pour le vote de ce projet de décret que nous avons été invités par le cabinet de la Ministre. Malgré notre inexpérience des pratiques politiques, nous ne pouvons imaginer que cette procédure soit vraiment normale. Si la rencontre avec M. Godet fut courtoise, en moins d'une heure, nous n'avons pu lister que certains de nos désaccords. »¹⁰

Si les relations entre ces deux parties sont aujourd'hui plus cordiales – les représentants des associations ayant été reçus plusieurs fois ces dernières années, ces échanges témoignent de deux visions très différentes de l'enseignement à domicile et de la manière dont il s'agit de l'encadrer. Nos entretiens avec différents membres des services de l'administration et de l'inspection nous confirment que malgré une certaine bienveillance et la réelle attention portée par certains des membres en charges de cette matière, les informations dont ils disposent restent ancrées sur une vision abstraite de la réalité de terrain. Nous ne prétendons pas ici avoir capté ces deux visions de manière exhaustive et comprenons les intérêts de chaque partie, cependant il s'agit de prendre en considération la diversité des situations vécues par les familles pratiquant l'instruction à domicile. Ainsi, si ce mémoire se concentre sur une partie singulière de la population EAD, il est important de prendre acte de l'incidence de toute décision sur l'ensemble des individus relevant de l'enseignement à domicile. Dans ces circonstances et comme il en sera fait état par la suite, le cadre légal en vigueur s'avère de moins en moins souple sur une matière qui concerne la liberté fondamentale des parents de choisir l'enseignement qu'il s'agit de prodiguer à leurs enfants.

Le recours en annulation du décret de 2008 introduit par deux écoles privées alliées à certaines familles adeptes de l'enseignement à domicile est relativement éloquent à cet égard. En effet, ils dénoncent :

« A.2.1. En ce qui concerne le contexte de ce décret, les parties requérantes rappellent que jusqu'en 1999, aucune mesure de contrôle spécifique de l'enseignement à domicile n'avait paru nécessaire et que, de 1914 à 1983, il n'existait aucun contrôle spécifique des écoles libres non subventionnées; elles s'interrogent dès lors sur les vrais mobiles qui ont conduit le législateur à imposer un règlement à ce point restrictif en matière d'enseignement à domicile qu'il constitue la négation de la liberté d'enseignement, rendant pratiquement impossible tout projet éducatif familial.

⁹ Lettre de l'association Apprendre En Famille à l'intention de M. J-F Istasse, Mme J. de Groot et M. le ministre C. Dupont, 30 mars 2008.

¹⁰ Lettre de l'association Apprendre En Famille à l'intention de M. J-F Istasse, Mme J. de Groot et M. le ministre C. Dupont, 30 mars 2008.

A.2.2. Le nombre croissant des enfants scolarisés à domicile est vu d'un mauvais œil par le législateur qui semble, comme cela apparaît dans une série de déclarations émanant de la Communauté, vouloir maîtriser l'enseignement pour former les esprits dans la ligne d'une politique idéologique préétablie.

Cette politique « à visée totalitaire » est confirmée notamment par le fait que le législateur instaure une Commission de l'enseignement à domicile, mais réserve au Gouvernement le soin de connaître des recours contre les décisions de cette Commission, (...) ainsi que par le fait qu'il n'existe pour les parties concernées aucune possibilité de récusation du fonctionnaire désigné par le Gouvernement comme juge des litiges. »¹¹

Malgré l'échec de ce recours en annulation, les possibilités pour le gouvernement de légiférer plus avant restent conditionnées par la nécessité pour d'éventuelles mesures d'être constitutionnelles. Ainsi, chaque modification légale, aussi minime soit-elle, est intriquée dans un imbroglio de potentielles conséquences. C'est cependant le souhait actuel du gouvernement d'encadrer plus précisément cette matière.

3.2. Modification du formulaire d'inscription à l'enseignement à domicile

Pour ce faire, il s'agirait de mieux connaître la population concernée, leurs motivations et leurs pratiques. Dans cette perspective, le formulaire d'inscription à l'enseignement à domicile a été modifié en 2015, pour y inclure la possibilité pour les parents de s'exprimer quant à leur choix scolaire. En effet, si le formulaire était assez sommaire jusqu'ici (identité des parents et de l'enfant, inscription ou non dans une école non subventionnée, récapitulatif des certificats déjà obtenus, intention de présenter une épreuve certificative dans l'année), quatre lignes sont désormais dédiées à la question suivante : « Pouvez-vous, si vous le souhaitez, préciser le motif de l'inscription à l'enseignement à domicile ? »¹² Il est ensuite proposé de stipuler l'existence d'une aide provenant soit d'un professeur particulier, soit d'une ASBL. De plus, neuf lignes sont dédiées à un éventuel Plan Individuel d'Apprentissage (PIA), au détail des manuels mobilisés ainsi qu'à d'éventuels cours suivis à distances ou outils pédagogiques spécifiques. Enfin, une dizaine de lignes sont disponibles pour d'éventuelles « Remarques ou informations qui vous semblent pertinentes »¹³.

Cette nouvelle modalité de déclaration, annoncée comme une volonté de mieux comprendre les motivations des parents, est finalement plutôt reçue par ces derniers comme une tentative de restriction supplémentaire de leur liberté pédagogique. En effet et comme le montrent les statistiques ci-dessous, nous pouvons constater non seulement un haut taux d'abstention à ces questions, mais également des stratégies d'évitement du nouveau formulaire. Ainsi, certains parents comme madame Garance ont pris les devants : « l'année passée je savais bien qu'ils allaient changer donc j'ai renvoyé l'ancien avant que le nouveau paraisse, et de toute façon, c'est une déclaration donc quoi qu'on mette dans ce document, ils peuvent pas s'en servir ».

Comme d'autres, cette jeune maman ne perçoit pas ces questions comme bienveillantes : « une volonté d'essayer de comprendre, non. Si y avait une volonté d'essayer de comprendre ils organiseraient les contrôles différemment. (...) À mon avis c'est pour (...) vérifier, qu'y avait

¹¹ Arrêt n°107/2009 : recours en annulation du décret de la Communauté française du 25 avril 2008 fixant les conditions pour pouvoir satisfaire à l'obligation scolaire en dehors de l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française, introduit par l'ASBL « Ecole Notre-Dame de la Sainte-Espérance » et autres.

¹² Déclaration d'enseignement à domicile disponible sur le site de la Fédération Wallonie Bruxelles.

¹³ Déclaration d'enseignement à domicile disponible sur le site de la Fédération Wallonie Bruxelles.

vraiment une instruction, et une réflexion derrière ce choix d'école à la maison ». Plus loin, monsieur et madame Indigo appréhendent également l'usage qu'il pourrait être fait de leur réponse : « C'est cette espèce de chasse aux sorcières par rapport aux familles qui font l'instruction en famille (...) À en dire de trop on pourrait venir me chercher des poux, et en dire pas assez on pourrait venir nous chercher des poux aussi. (...) C'est un peu pernicieux ce genre de questionnaire (...) à la limite, la question ne se pose pas, c'est juste parce qu'on peut le faire. (...) Mais donner notre opinion ça peut mettre en danger ce système, et quoi ils vont venir nous contrôler tous les 6 mois ici ? Qu'est-ce qu'il se passe alors si jamais on est un peu trop catégoriques dans la réponse... ».

Enfin, madame Ocre regrette la méfiance des services régissant l'enseignement à domicile vis-à-vis de ses intentions : « Et ce qui m'agaçait le plus, c'était quand j'ai reçu des lettres de convocations, des demandes de déclarations, qui disaient 'si vous ne respectez pas la loi, vous aurez telle et telle sanction'. Et moi ça me choquait parce que je me disais 'mais pourquoi il croit que je fais ça !? Pour moi ? Mais non ! Ça me fait du travail supplémentaire, (...) le but principal c'est quand même le bonheur de mes enfants ! L'instruction de mes enfants !' Ça j'ai l'impression que les gens, les officiels, n'y pensent peut-être pas assez. Ou ils ont trop peur des différences, ou en tout cas ils ont trop peur des sectes ».

Cette dernière partie nous informe sur les tensions ressenties par les familles adeptes de l'enseignement à domicile, causées par l'annonce de la volonté ministérielle de réguler plus strictement cette pratique. Comme nous l'avons précédemment suggéré, il est difficile de légiférer sur cette matière qui touche au droit constitutionnel des parents de choisir l'éducation à prodiguer à leurs enfants.

4. L'enseignement à domicile comme enjeu contemporain

En conclusion, nous souhaitons résumer les différents éléments qui nous poussent à considérer l'enseignement à domicile comme objet d'étude pertinent, autant d'un point de vue social, que d'un point de vue scientifique.

Premièrement, il s'agit d'une pratique de plus en plus mobilisée en parallèle du système scolaire, et ce, partout dans le monde. Si les chiffres absolus demeurent faibles, leur évolution au cours du temps est interpellante. Malgré son caractère marginal, ce mouvement est susceptible de mettre à jour d'éventuelles failles de l'école comme organisée par les différents États, voire de proposer des solutions à petite échelle dont certains auteurs estiment que les systèmes éducatifs pourraient s'inspirer. C'est en tout cas dans cette perspective que se positionne la littérature américaine, en voyant à travers ce choix éducatif une critique du système. Cette affirmation peut-elle être transposée à la Belgique francophone ? Si oui, en quoi consiste cette critique dans notre contexte ?

Deuxièmement, la littérature reste axée sur les motivations idéologiques – au sens religieux du terme – poussant les parents à instruire leurs enfants à domicile. Les motivations parentales outre-Atlantique témoignent en effet de la volonté de certaines familles de remettre le religieux en amont des différentes sphères (dont la sphère éducative), et non à côté de celles-ci, mouvement inhérent à la sécularisation de la société. Cependant, en Belgique francophone, moins d'1% des répondants à l'enquête du service régissant l'enseignement à domicile ont évoqué explicitement ce motif. Nous sommes donc en droit de nous interroger soit sur la fiabilité de ce pourcentage, soit sur la prépondérance d'autres motivations. Dans ces circonstances, ces motivations sont-elles plutôt d'ordre idéologique ou pédagogique ? Cette dichotomie est-elle pertinente dans notre contexte ? Enfin,

quelles sont ces motivations, et peut-on – comme le suggère Anthony – les organiser selon leur rôle dans la prise de décision (catalyseur, motivation latente) ?

Troisièmement, l'enseignement à domicile est une matière qui touche directement à la liberté fondamentale des parents quant à l'éducation de leurs enfants. Dans cette perspective, les lois qui régissent cette matière sont un indice des valeurs portées par l'État. En effet, comment réagir face à l'émergence de lois perçues comme de plus en plus liberticides, allant à l'encontre d'un droit fondamental ? Si le contexte actuel en Belgique francophone permet à des alternatives de se développer, sera-ce toujours le cas ? « *John Warwick Montgomery writes, "when homeschooling is denied, the [European Human Rights] system may be said to lack the proper degree of flexibility; a reasonable measure of parental choice is denied; and a diverse independent educational sector ceases to have a realistic meaning"* » (Donnelly, 2012 : 51).

De plus, certains auteurs voient en l'école à la maison l'indicateur d'un changement de paradigme remplaçant le *top-down* par le *bottom-up*. En effet, « *homeschooling could be an outgrowth of the national shift from seeing government as the solution for societal problems and towards the increasing desire of the citizenry to privatize fixtures of society* » (Donnelly, 2012 : 55). Peut-on considérer l'école à la maison comme l'indice de cette prise en main citoyenne de matières aujourd'hui traitées par l'État ? Comme une évolution du rapport public/privé ? Comme un laboratoire expérimentant des innovations pédagogiques ? Comme une perte de confiance en l'État Nation et ses institutions, et en leur capacité à trouver des solutions adéquates ? Ou doit-on aborder ce phénomène comme déviant et dans ce sens néfaste ?

Par cet argument, nous souhaitons mettre en évidence la portée des potentielles régulations futures, tant sur les familles concernées que sur les valeurs que de telles lois pourraient véhiculer. À cet égard, « *professors Jan De Groof and Charles Glenn, who note that to deny freedom in education is "unjust and unworthy of a free society."* » Perry L. Glanzer writes that *homeschooling is necessary in a free society both as a "check upon public education" and to counteract the growing idea that children are political tools created for the use of the state rather than individual persons with wide ranging definitions of self-fulfillment* » (Donnelly, 2012 : 51).

Enfin et pour conclure cette partie problématisation, nous estimons l'enseignement à domicile comme étant un sujet digne d'intérêt, dont la portée pourrait dépasser le simple cadre de la maison. Il existe peu de littérature européenne sur le sujet. Or, l'enseignement à domicile est un phénomène grandissant qui fait l'objet de stéréotypes et d'amalgames, comme c'est parfois le cas dans les médias ou les discours politiques. Dans ces circonstances, il nous paraît intéressant de nous pencher sur cette pratique et d'acquérir des connaissances plus ancrées dans l'expérience.

Chapitre III : METHODOLOGIE

1. Démarche originelle et question de départ

L'impulsion première qui nous a poussée à nous intéresser à l'enseignement à domicile part du constat de l'augmentation progressive du nombre d'enfants qui y sont inscrits. Malgré le caractère marginal de ce phénomène, d'un point de vue diachronique, ces chiffres nous paraissent interpellants. Ayant fait l'hypothèse, somme toute triviale, que ce choix éducatif émanait d'une décision parentale, nous avons donc abordé ce terrain d'étude via la question de départ suivante : « Quelles sont les motivations des parents pour instruire leurs enfants à domicile ? »

En plus du caractère exploratoire de ce mémoire, nous avons opté pour une démarche micro dont la focale est axée sur les parents pratiquant l'enseignement à domicile, et non sur les enfants bénéficiant de ce type d'instruction. Cette question de départ limite également l'envergure de la recherche aux parents prodiguant eux-mêmes l'instruction à leurs enfants, éliminant de ce fait de la population d'intérêt, d'une part, les adolescents en décrochage scolaire ou inscrits au statut EAD en vue de passer le jury central, et d'autre part, les familles faisant appel à des instructeurs extérieurs. De plus, il s'agit de se focaliser sur les situations où l'instruction à domicile représente un choix, et non une obligation ou un évènement contingent. Dans ce sens, ne seront pas considérés les enfants incapables de se rendre à l'école à cause d'une maladie ou d'un handicap, ou les enfants déscolarisés en raison de l'itinérance de leurs parents.

Cette question de départ implique également de s'intéresser aux motivations des parents et au sens que ces derniers donnent à leur démarche. Dans cette perspective, nous avons opté pour la réalisation d'entretiens compréhensifs, semi directifs. L'idée poursuivie étant de ne pas confronter des hypothèses à la réalité de terrain, mais plutôt – étant donné le caractère exploratoire de notre démarche – de laisser au terrain le loisir d'orienter le sens que doit prendre la recherche. Dans ce but, nous avons tenté de nous départir des apprentissages amenés par la littérature américaine et par les statistiques fournies par le service régissant l'enseignement à domicile en Belgique francophone. En effet, nous ne souhaitons pas en vérifier l'exactitude mais bien nous positionner dans une posture compréhensive et ouverte à tout nouvel élément.

Enfin, nous sommes consciente du caractère restrictif de cette démarche originelle dans le sens où celle-ci nous oriente vers une certaine population pratiquant l'enseignement à domicile et ne prendra donc pas en compte l'entièreté des situations que ce choix pédagogique peut recouvrir. Cependant, cette recherche étant exploratoire et de type micro, nous ne visons ni à l'exhaustivité, ni à la représentativité.

2. L'enseignement à domicile, un terrain invisible

La population à laquelle nous nous intéressons est également conditionnée par sa faible visibilité. En effet, comme précédemment évoqué dans la revue de la littérature, il est difficile d'identifier les familles pratiquant l'enseignement à domicile. En l'absence de registre, nous avons mis en œuvre différentes stratégies afin d'entrer en contact avec certaines de ces familles.

Premièrement, nous avons, dans la phase préliminaire de la recherche, rencontré un juriste dont l'enseignement à domicile était l'une des nombreuses attributions au cabinet de l'ancienne ministre de l'éducation, Joelle Milquet. Notre but était alors de nous renseigner quant au cadre légal encadrant

l'enseignement à domicile, et de faire avancer nos pistes de réflexions. Ce dernier put nous orienter vers l'association Eduqualis, dont nous rencontrâmes par la même occasion deux membres fondateurs (famille Fuschia et famille Grenat). Plus tard, il nous mettra également en contact avec un membre clé de l'association Apprendre En Famille (famille Garance).

Notre première démarche fut donc de contacter ces trois parents afin, d'une part, de les rencontrer pour réaliser un entretien, et d'autre part, de leur communiquer un e-mail à partager dans leurs réseaux associatifs. (Cet e-mail visant à proposer aux parents intéressés par notre recherche de nous contacter en vue d'organiser une rencontre.) Cette stratégie mis du temps à porter ses fruits, puisque les premières réponses n'arrivèrent qu'après que nous ayons déjà réalisé des entretiens avec les membres des associations déjà identifiés. Nous rencontrâmes trois familles via ce biais, deux ayant des contacts avec l'association Eduqualis (famille Corail et famille Pervenche), et une étant reliée à l'association AEF (famille Indigo). D'autres sollicitations arrivèrent par la suite, cependant nous avons dû renoncer à rencontrer ces familles, notre phase de collecte de données s'étant achevée. Le décalage temporel entre la diffusion des e-mails et l'arrivée des réponses nous pousse à penser que ces sollicitations étaient finalement plutôt le fruit du bouche à oreille au sein des associations.

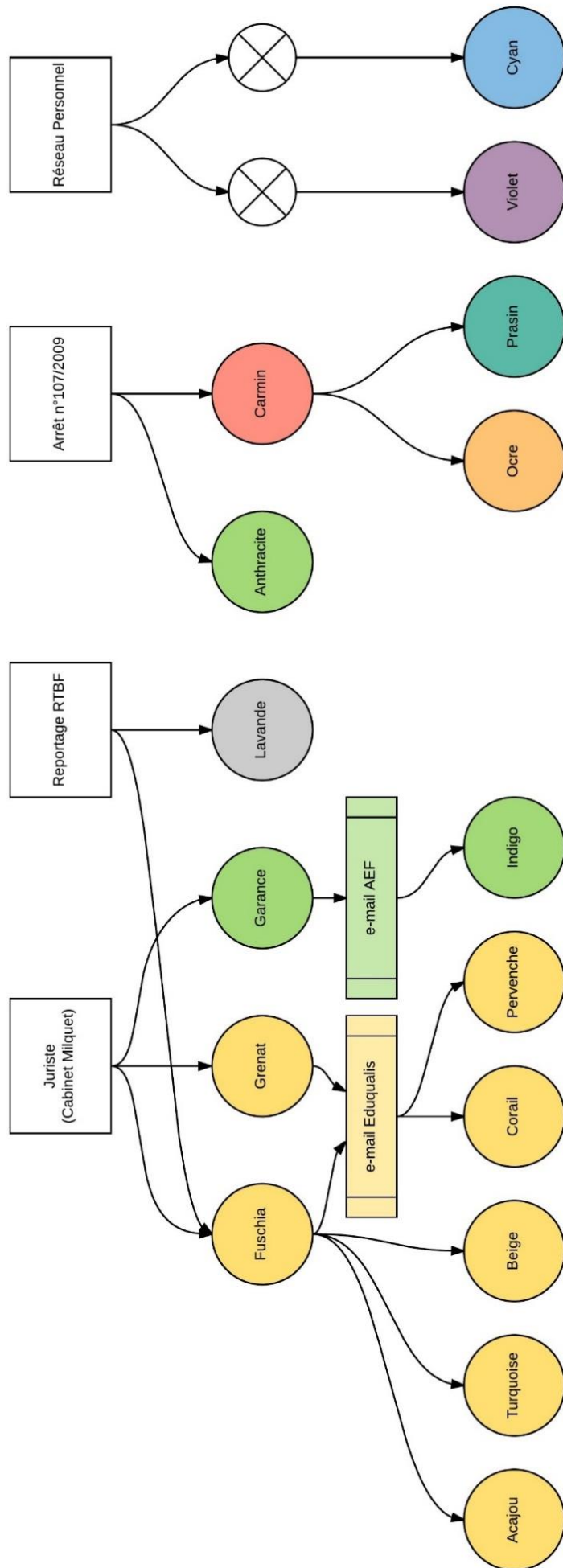
Deuxièmement, nous avons contacté une journaliste ayant réalisé un reportage sur l'enseignement à domicile en Belgique francophone. Ne pouvant divulguer ses contacts, cette dernière nous renvoya vers une personne ressource que nous avions déjà identifiée, membre fondateur de l'association Eduqualis (famille Fuschia). Cependant, le reportage en lui-même nous permit également d'identifier une jeune fille interviewée, via le réseau social Facebook (famille Lavande). Nos recherches sur les autres participants au reportage furent malheureusement vaines.

Troisièmement, nous avons eu la chance inespérée d'obtenir deux contacts de familles pratiquant l'enseignement à domicile via notre réseau personnel (famille Violet et famille Cyan).

Notre quatrième stratégie visant à diversifier les profils de familles interviewées émergea de nos recherches concernant les lois encadrant l'enseignement à domicile. En effet, dans l'arrêt n°107/2009¹⁴ faisant état du recours en annulation du décret de 2008, figuraient les noms et localités des différentes parties. Nous parvînmes à contacter quatre familles via ce biais, mais n'en rencontrerons finalement que deux (familles Anthracite et famille Carmin). Les deux autres familles identifiées étaient sensibles à notre démarche. Cependant, une des deux rencontres n'aboutit pas suite à des contraintes organisationnelles. L'autre, quant à elle, n'aboutit pas suite à une trop grande méfiance de la personne contactée.

Enfin, deux de ces stratégies menèrent à un effet boule de neige, puisque deux familles appartenant à des réseaux différents acceptèrent de nous mettre en contact avec d'autres de leurs connaissances (après leur avoir demandé leur accord au préalable). Notons toutefois que nous espérions au début de la phase de collecte de données un effet boule de neige plus important. Cependant, certaines des familles rencontrées au début de cette phase et dont nous espérions obtenir d'autres contacts n'étaient simplement pas en rapport avec d'autres familles pratiquant l'instruction à domicile. Ces quatre portes par lesquelles nous sommes entrée sur le terrain de l'enseignement à domicile sont schématisées ci-dessous.

¹⁴ Arrêt n°107/2009 : recours en annulation du décret de la Communauté française du 25 avril 2008 fixant les conditions pour pouvoir satisfaire à l'obligation scolaire en dehors de l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française, introduit par l'ASBL « Ecole Notre-Dame de la Sainte-Espérance » et autres.



La couleur jaune représente les familles appartenant au réseau Eduqualis. La couleur verte représente les familles appartenant au réseau Apprendre En Famille. La pluralité des couleurs attribuées aux autres familles représente la diversité des situations de celles-ci quant à leur affiliation (ou non) à une association. Ce schéma vise en fin de compte non seulement à identifier les liens des familles entre elles, mais également à mettre en évidence l'incidence des portes d'entrée sur le terrain. En effet, les deux dernières stratégies que nous avons mises en œuvre (réseau personnel et arrêt) ont permis à l'échantillon de réellement se diversifier et d'être composé de familles plus « atypiques » par rapport aux familles précédemment rencontrées. Dans ces circonstances, nous avons la chance de ne pas rendre compte d'un portrait monochrome, mais bien d'une palette de situations diverses.

En conclusion, l'échantillon a été conditionné par deux biais importants. Le premier étant la visibilité de plusieurs de ces familles (étant membres d'associations ou s'étant préalablement impliquées dans des démarches légales), et le second dépendant de la disposition de ces familles à nous rencontrer. En effet, l'échantillon comprend entre autres des familles impliquées dans le mouvement d'instruction à domicile, et qui étaient enclines à partager leur expérience. Dans ce sens, cet échantillon ne recouvre pas de situations où l'école à la maison ne représentait qu'une expérience courte ou négative. (Notons toutefois que nous disposons, en plus des familles instruisant leurs enfants à la maison à l'heure actuelle, de témoignages rétrospectifs. Dans cette perspective, il sera également fait état des événements ayant conduits certains parents à arrêter de pratiquer l'instruction en famille.)

3. Arrivée à saturation

La phase de collecte de données s'étala sur trois mois, pendant lesquels nous avons conduit 21 entretiens, pour un total de 40 heures et 11 minutes. Parmi ces 21 entretiens, 18 furent réalisés au sein des familles, et 3 furent menés au sein des différents services régissant l'enseignement à domicile en Fédération Wallonie Bruxelles. (Plus précisément au cabinet de la ministre de l'enseignement, au service de l'Administration et au service de l'Inspection. Il n'en sera pas fait état ici, cependant, ces trois rencontres nous ont permis d'identifier les tensions précédemment évoquées entre les membres encadrant cette matière et les familles concernées.)

Au cours des 18 entretiens réalisés au sein des familles, nous avons interviewé 23 personnes issues de 16 familles différentes. Parmi ces 23 personnes, 17 étaient des parents (6 hommes et 11 femmes, dont deux couples), 4 étaient de jeunes adultes, et 2 étaient des adolescents de 16 et 18 ans. Une jeune adulte et une adolescente ont fait l'objet d'un entretien à part entière, les autres jeunes ayant été conviés à la discussion de manière contingente.

Nous avons décidé de clôturer cette phase de collecte de données malgré l'arrivée de nouvelles démonstrations d'intérêt. Nous estimions avoir récolté un nombre satisfaisant de témoignages dans le cadre de notre mémoire. Cependant, à aucun moment nous n'avons ressenti être arrivée à un point de saturation. En effet, chaque rencontre représentait une situation différente des précédentes, et chaque interview soulevait de nouveaux questionnements. Dans cette perspective, nous n'avons pas la sensation d'avoir épuisé le sujet traitant des motivations qui animent les parents pratiquant l'instruction à domicile, même dans le cadre relativement restreint que nous nous sommes imposé.

Enfin, nous avons, via le reportage de la RTBF, identifié une jeune fille de 18 ans (famille Lavande) pratiquant l'enseignement à domicile. Cette dernière a quitté l'école à 16 ans suite à une phobie scolaire et s'instruit dorénavant seule grâce aux cours à distance. La décision de quitter l'école n'ayant pas été du ressort des parents, et l'instruction n'étant pas encadrée par ces derniers, la situation de la

famille Lavande ne correspondait pas au cadre de la recherche. Nous avons donc pris la décision d'exclure son témoignage de notre analyse, et, au final, ce sont quinze familles qui constituent notre échantillon.

4. Déroulement des entretiens

À l'origine, nous souhaitions rencontrer le (ou les) parent(s) pour un entretien d'environ une heure, dans le lieu de leur choix pourvu qu'il soit calme. Beaucoup de parents optèrent pour que l'entrevue se déroule à leur domicile pour des questions de contingences pratiques. En l'occurrence, 12 entretiens eurent lieu au domicile familial, 4 se déroulèrent sur un lieu de travail, et 2 dans un lieu public. (Les interviews réalisées à domicile ne furent pas toujours de tout repos, suite à la présence d'enfants en bas âge et à la nécessité pour le ou les parents de répondre à certaines sollicitations.) En ce qui concerne la durée des entretiens, seuls 5 entretiens se clôturèrent après entre 1 heure et 1 heure 30, comme il avait été prévu à l'origine. À l'inverse, 6 entrevues durèrent environ 2 heures, et 5 interviews s'étendirent jusqu'à 3h. Nous sommes, à cet égard, agréablement surprise de constater l'enthousiasme des personnes entretenues. Enfin, la plupart de ces rencontres se déroulèrent sur le ton du vouvoiement, à l'exception des deux entretiens avec la jeune adulte et l'adolescente, et de trois autres entrevues avec des parents, suite à leur demande explicite d'utiliser le tutoiement.

5. Analyse des données

Après avoir achevé la phase de retranscription des entretiens qui s'étala sur trois mois, nous nous sommes appliquée à coder ces derniers dans le logiciel d'analyse de données qualitatives NVivo. Nous avons abordé ce codage via deux axes. Le premier consiste en des nœuds « People » attribués aux différents protagonistes interviewés et aux membres de leurs familles. Ces nœuds contiennent principalement des données factuelles propres aux individus, censées nous aider à réaliser des portraits de familles.

Le deuxième pan du codage consiste en des nœuds « Themes », organisés en vue d'une analyse thématique. Certains extraits d'entretien sont bien entendu codés dans plusieurs de ces thèmes. Les catégories agrégées que nous avons élaborées contiennent entre 100 et 600 entrées, tandis que les nœuds dits « enfants » sont constitués d'entre 20 et 200 entrées, selon leur importance. Notons que certains nœuds ne réfèrent pas toujours à 15 sources différentes, dans le sens où certains thèmes n'étaient pas pertinents pour l'une ou l'autre famille.

La première partie de notre analyse consistera à dresser les portraits des 15 familles rencontrées. En effet, notre question de départ étant « Quelles sont les motivations des parents pour instruire leurs enfants à domicile ? », la réalisation de portraits nous semble être la manière la plus appropriée de rendre compte de la diversité des situations vécues sur le terrain. Ces portraits nous permettront, d'une part, d'avoir une vision complète de la famille et des caractéristiques de ses membres. D'autre part, ces portraits prenant la forme de récits, il s'agira de décrire avec précision les différents événements et réflexions entrant en compte dans le discours des parents quant à leur choix pédagogique. La grille de lecture mobilisée pour cette première partie de l'analyse consistera en la distinction de Lautrey entre trois types de structuration de l'environnement, comme rigide, faiblement, ou faiblement structuré.

Pour la seconde partie de l'analyse, nous tenterons de croiser les récits de nos 15 familles avec d'une part, la typologie d'Anthony basée sur le type de motivations (latentes, catalyseurs et motivations

ultérieures), et d'autre part, la distinction de Van Galen entre parents pédagogues et parents idéologues.

Via ces deux pans de l'analyse, nous tenterons de répondre à notre question de départ sur les motivations qui animent les parents dans leur choix d'enseignement à domicile, et nous interrogerons sur l'éventuelle existence d'un lien entre les types de motivations qui ont conduit les parents à faire ce choix, et le type de structuration de l'environnement dans lequel ils évoluent.

6. Présentation de la population

Nous disposons en fin de compte d'informations pour 15 familles pratiquant, ou ayant pratiqué l'éducation à domicile. Cela représente 30 parents et 72 enfants, dont 34 garçons et 30 filles. Ces enfants sont âgés entre 1 et 32 ans. Plus précisément, 8 sont en âge d'être en maternelle, 21 sont en âge d'être en primaire et 20 sont en âge d'être en secondaire. De plus, quatre enfants ont moins de 3 ans, et 19 sont des jeunes adultes n'étant plus en âge d'obligation scolaire. À l'heure actuelle, 35 de ces 72 enfants et adolescents sont éduqués à domicile. Parmi les 37 restants, seuls 4 n'ont jamais été instruits en famille. Les 33 autres ont soit été rescolarisés après une période d'enseignement à domicile, soit ont achevé leur cursus à la maison.

Comme nous pourrions le constater via les portraits, les familles rendent compte de situations très différentes. En effet, certaines viennent tout juste de commencer à pratiquer l'enseignement à domicile, d'autres le pratiquent depuis de nombreuses années, et enfin certains ont arrêté d'instruire leurs enfants en famille, après des périodes plus ou moins longues. En tout, les 15 familles comptabilisent 139 années d'expérience, avec une moyenne de 9,2 ans. Deux familles ne sont adeptes de l'enseignement à domicile que depuis un an. Les 13 autres jouissent d'expériences plus longues, s'étalant sur entre 5 et 18 ans.

En ce qui concerne la description plus pragmatique des familles, seules trois d'entre elles sont des familles recomposées. Une famille a également vécu un divorce, marquant la fin de la période d'enseignement à domicile. Notre population est en grande majorité composée de familles nombreuses, puisque 14 d'entre elles ont entre 3 et 8 enfants.

Au niveau des professions, 9 des 15 mamans sont mères au foyer, deux autres travaillent à leur domicile (secrétaire médicale et entreprise familiale) et trois autres ont un travail ponctuel en dehors de la maison (infirmière à domicile, formatrice en éducation permanente et professeur de yoga). La dernière est infirmière et c'est son mari qui exerçait alors un travail ponctuel en dehors de la maison. En tout, 10 parents n'exercent aucune profession à l'heure actuelle. Les métiers des pères de familles sont les suivants : deux médecins spécialistes, une sage-femme à domicile, trois entrepreneurs, un consultant, deux ingénieurs en informatique, un cadre en entreprise, un GRH, un professeur en secondaire, un instituteur primaire, un professeur de chant et un père au foyer. Parmi eux, seul un papa n'a pas fait d'études supérieures. Six autres disposent d'un diplôme supérieur non universitaire, 5 d'un diplôme universitaire, et 3 d'un diplôme universitaire et d'une ou plusieurs spécialisations. De plus, 6 des 15 pères de familles ont réalisé leur formation dans l'ingénierie ou l'informatique. Les mamans sont également qualifiées, sauf une qui s'est arrêtée aux secondaires. En effet, 8 d'entre elles disposent d'un diplôme supérieur non universitaire, dont 3 institutrices, une enseignante dans le secondaire, trois infirmières et une traductrice. En outre, 5 mamans disposent d'un diplôme universitaire, en l'occurrence en sciences politiques, en psychopédagogie, en philosophie, en histoire

de l'art et en criminologie. Enfin, une maman a réalisé un doctorat en sciences de la population et du développement.

En résumé, sur les 30 parents dont nous allons faire mention, seuls deux parents n'ont pas réalisé d'études supérieures, 14 parents disposent d'un diplôme du supérieur, et 14 jouissent d'un diplôme universitaire.

Enfin, les mamans sont âgées d'entre 31 et 56 ans, et les papas d'entre 34 et 63 ans. Les familles sont issues de backgrounds principalement catholiques, mais seules 4 d'entre elles sont pratiquantes. Enfin, une famille est d'origine française, une d'origine franco-irlandaise et enfin deux sont d'origine belgo-espagnole.

Chapitre IV : ANALYSE

1. Introduction

Comme nous avons pu le constater dans la partie « Présentation de la population », les familles qui forment notre population disposent toutes d'un important capital culturel. De plus, compte tenu des informations qui concernent les études et métiers exercés par les grands parents, nous pouvons également remarquer que les familles suivent soit des trajectoires stables en termes de capital culturel institutionnalisé, soit pour la plupart, des trajectoires ascendantes.

Il est difficile de déterminer avec précision le capital économique détenu par chaque famille. Cependant, de par les domiciles auxquels nous nous sommes rendue, nous pouvons affirmer qu'il est impossible de faire des généralités quant à ce type de capital, dans notre population. Nous avons en effet été témoin de situations indiquant un capital économique faible, moyen et élevé. Selon nos observations, le niveau de capital économique ne semble pas être une caractéristique déterminante en lien avec la pratique de l'éducation à domicile.

Nous pouvons également nous fier à quelques indicateurs, tels que l'appartenance à des réseaux ou des associations, ou l'engagement politique ou religieux, pour avoir une idée du capital social détenu par les familles. Selon ces indicateurs, toutes les familles font preuve d'un capital social important dans le sens où elles sont toutes inscrites dans différents mouvements, qu'il s'agisse d'une association d'enseignement à domicile, d'une association de maternage, d'un mouvement philosophique, ou d'une communauté religieuse. Bien entendu, certaines familles cumulent plusieurs de ces affiliations et intérêts, et d'autres s'engagent de manière plus assidue dans l'une ou l'autre de ces causes.

En conclusion, les familles pratiquant l'enseignement à domicile que nous avons rencontrées disposent de capitaux économiques variables. À l'inverse, toutes se rencontrent autour de la détention d'importants capitaux culturels et sociaux.

À côté de ces critères somme toute assez objectivants, nous souhaitons nous pencher sur le fonctionnement de ces familles de manière plus ancrée. En effet, il s'agit maintenant d'examiner la situation de l'intérieur, via les normes familiales et les systèmes d'interactions internes. Dans le cadre de notre problématique, nous avons attesté d'enjeux plus importants, dépassant le choix pédagogique en tant que tel. Dans ces circonstances, quelles normes, quelles valeurs, quelles orientations sont véhiculées à l'intérieur de la famille via l'instruction à domicile, et ces dernières ont-elles une visée plus holistique ?

La première partie de l'analyse consiste en la présentation de portraits de familles, organisés selon une grille de lecture s'intéressant au degré de structuration de l'environnement dans lesquels évoluent les familles. Après avoir détaillé la théorie de Lautrey sur ce sujet, les portraits seront présentés selon qu'ils correspondent à un environnement premièrement rigidement structuré, deuxièmement faiblement structuré, et enfin troisièmement soupagement structuré. Cette première partie de l'analyse sera clôturée par une conclusion reprenant les tendances qui semblent se détacher suite à la grille de lecture.

La seconde partie de l'analyse s'intéresse aux types de motivations qui ont conduit les parents à choisir l'enseignement à domicile, et mobilise pour ce faire la typologie d'Anthony et Burroughs. Nous nous replongerons ainsi dans les récits des interviewés selon qu'ils ancrent leur choix sur base soit de motivations latentes, soit de catalyseurs, soit de l'intrication de motivations latentes et de

catalyseurs. De manière simultanée, nous croiserons cette typologie avec la distinction de Van Galen, entre parents pédagogues et parents idéologues. Ensuite, nous examinerons le rôle et la nature des motivations apparaissant ultérieurement au choix d'éducation à la maison en tant que tel. Enfin, nous ferons une dernière immersion dans le discours des parents, en nous interrogeant sur ce que représente, pour eux, l'enseignement à domicile.

2. *Portraits de familles*

Dans cette première partie de l'analyse, il s'agit de présenter les différentes familles rencontrées, via leurs portraits détaillés. Pour ce faire, nous avons organisé les portraits selon la structuration de l'environnement familial, théorie de Piaget reprise par Lautrey dans son ouvrage « Classe sociale, milieu familial, intelligence ». Cette grille de lecture nous permet de présenter les familles selon trois catégories : environnement rigidelement structuré, environnement souplelement structuré, et environnement faiblement structuré.

La théorie de Lautrey examine la structuration de l'environnement familial en lien avec le développement cognitif de l'enfant. L'auteur fait l'hypothèse qu'un des trois types d'environnements familiaux – l'environnement souplelement structuré – serait plus favorable au développement cognitif. En effet, il explique qu'il s'agit d'identifier dans l'environnement l'existence de régularités. Celles-ci sont assimilables par l'enfant, qui, suite à l'observation de l'enchaînement des événements A et B, peut comprendre et prévoir l'occurrence de l'évènement B suite à la survenue de A.

En l'absence de régularités dans l'environnement, il est impossible pour l'enfant d'identifier des relations entre l'occurrence d'évènements, et donc de construire des schèmes cognitifs stables lui permettant de comprendre et prévoir la résultante d'évènements dans son environnement. Dans un environnement ainsi faiblement structuré, les événements A et B sont indépendants l'un de l'autre et s'enchaînent de manière toujours changeante, donc imprévisible.

À l'inverse, lorsque l'évènement A est systématiquement suivi de l'évènement B, et ce indépendamment de l'occurrence de tout autre évènement, l'enfant peut assimiler la relation entre ces deux événements et ainsi prévoir leur occurrence avec certitude. Cette situation est rencontrée dans un environnement rigidelement structuré, qui se caractérise par l'indépendance de la relation AB à tout élément tiers.

Enfin, l'environnement souplelement structuré est caractérisé par l'existence de régularités, auxquelles peuvent être ponctuellement ajoutés des éléments perturbateurs. Dans ces circonstances, la relation AB peut parfois être dépendante d'un évènement C, dont il s'agit de tenir compte pour prévoir B, sachant A. L'importance de la présence d'éléments C périphériques, venant moduler des relations AB, réside en le déséquilibre qu'ils créent. Ainsi, par l'assimilation de l'élément C perturbateur, la compréhension et le contrôle qu'a l'enfant sur son environnement revient à une situation d'équilibre. C'est selon Lautrey ces perturbations qui sont les plus propices au développement cognitif, l'enfant complexifiant via l'occurrence de nouveaux éléments perturbateurs ses schèmes cognitifs.

Pour identifier le type d'environnement familial auquel nous faisons face, Lautrey propose d'examiner les règles – implicites et explicites – encadrant la vie de la famille, dans le sens où celles-ci induisent, ou non, des régularités propices au développement cognitif. Les trois catégories présentées ci-dessous ne sont pas ancrées dans l'absolu, mais bien de manière relative, les unes par rapport aux autres. Dans ce sens, les familles évoluant par exemple dans un environnement faiblement

structuré, ne sont qualifiées comme telles que par rapport aux autres familles présentes dans notre échantillon, dont l'environnement est plus soupagement ou rigidement structuré.

Notons à ce stade que Lautrey propose comme critère éloquent, de décortiquer les règles mises en place quant aux moments ou au nombre d'heures alloués au visionnage de la télévision. Cependant, ce critère apparaît non pertinent pour notre population. En effet, tous ne possèdent pas de télévision, et parmi ceux qui en détiennent une, encore moins disposent du câble. Même si nous élargissons le critère de Lautrey aux règles encadrant l'usage des écrans en général (téléphone portable, ordinateur, tablette), il reste impossible de distinguer les familles entre elles. En effet, l'usage des écrans est, dans tous les cas, très réglementé, soumis à supervision, voir prohibé. La télévision est ainsi réservée au visionnage de dessins animés sélectionnés par les parents, ou d'émissions pédagogiques. Tous ne possèdent pas d'ordinateur, et le téléphone portable n'entre en jeu qu'au milieu de l'adolescence, ou de manière ponctuelle pour des déplacements. Enfin, les parents expliquent que leurs enfants sont peu demandeurs quant à la consommation d'écrans, ce qui rend aisée la restriction de ceux-ci. Dans cette perspective, la prise en compte de ce critère nous conduirait à construire une seule catégorie de familles, évoluant a priori dans des environnements rigidement structurés. Nous avons donc fait appel à d'autres indicateurs du niveau de structuration de l'environnement des familles, telles que la planification et l'organisation du temps, ainsi que la pédagogie mobilisée au quotidien.

2.1. Environnement rigidement structuré

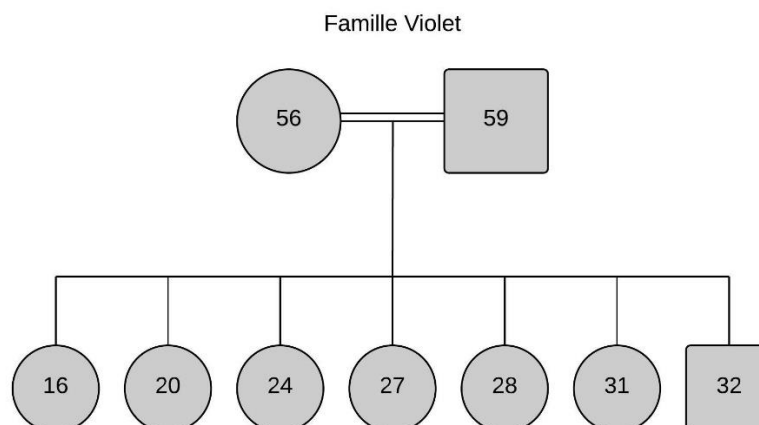
Trois familles – Violet, Beige et Cyan – évoluent dans un environnement rigidement structuré. Premièrement, en ce qui concerne la pédagogie, ces familles ont fait le choix de reproduire les marqueurs de la forme scolaire. En effet, l'enseignement se base en grande partie sur les cours à distance et les manuels scolaires. De plus, des horaires de travail sont prévus, et même si ceux-ci varient selon les enfants et les activités, ils restent réguliers et l'on y déroge qu'exceptionnellement. En outre, certaines matières sont prodiguées par les parents, de la même manière que des cours magistraux à l'école. Même si une certaine autonomie est visée, le « fil rouge » du programme est nettement tracé. Deux des familles ont également institué un système de « devoirs », tout comme à l'école.

Deuxièmement – et c'est un critère que l'on ne retrouve pas chez les autres familles, toutes trois ont institué des activités obligatoires. Qu'il s'agisse d'un instrument ou d'un sport, les enfants sont tenus de pratiquer certaines activités spécifiques, du moins jusqu'à un certain âge. En outre, ces trois familles étant catholiques pratiquantes, la religion occupe une place importante dans l'éducation. Elle fait d'ailleurs l'objet d'activités mensuelles ou de camps d'été obligatoires, de rituels de lecture de la bible, ou encore de participation hebdomadaire à la messe.

Troisièmement, tant le rythme calqué sur la forme scolaire que les activités régulières permettent de cadencer la vie de la famille. Elle est également souvent encadrée par les heures de repas, de détente ou par d'éventuelles activités ponctuelles à l'extérieur. Ces dernières sont parfois prévues de manière hebdomadaire, même si elles varient en forme et en contenu. Enfin, aucune de ces trois familles ne ressent le besoin d'entretenir des liens avec une association d'éducation à domicile.

Portrait de la famille Violet

Monsieur et madame Violet ont 7 enfants, six filles et un garçon. Ils sont aujourd'hui âgés de 16, 20, 24, 27, 28, 31 et 32 ans. Tous ont été instruits à domicile pendant 4 ans, de la première à la quatrième secondaire. Ils étaient ensuite inscrits dans une école de promotion sociale à 16 ans, afin de passer un équivalent du CESS à 18 ans.



Madame Violet a 56 ans et est issue d'une famille catholique de 11 enfants. Son papa était ingénieur agronome et sa maman mère au foyer. Ayant réalisé une licence en histoire de l'art, elle travailla deux années en tant que professeur de religion. Après cela, madame Violet renonça à travailler. Elle est aujourd'hui mère au foyer.

Monsieur Violet est âgé de 59 ans et est issu d'une famille catholique de 5 enfants. Son papa était technicien textile et sa maman mère au foyer. Après ses secondaires chez les jésuites, monsieur Violet réalisa une licence en philologie classique dans le but de devenir professeur de latin grec. Passionné par le chant, il est également diplômé du conservatoire. Après avoir enseigné quelques années le latin et le grec en secondaire, il renonça à cette profession. Aujourd'hui, il exerce le métier de professeur de chant dans une académie.

La famille Violet commença à pratiquer l'éducation à domicile alors que l'ainé était en deuxième secondaire. L'adolescent âgé de 13 ans avait jusque-là déjà eu des problèmes à l'école, d'abord avec ses camarades, puis avec ses professeurs. En effet, avancé d'un an, l'ainé s'avéra par la suite être un enfant à haut potentiel. Plus jeune que les autres élèves, son papa explique qu'« il était plus éveillé intellectuellement, mais moins au niveau social (...) son comportement pouvait générer chez les autres un sentiment de rejet ou d'agressivité ». Précédemment persécuté par ses camarades de classe, l'élément qui conduisit ses parents à le retirer de l'école fut en définitive déclenché par un de ses professeurs. En l'occurrence, suite à une demande anodine de l'adolescent qui souhaitait savoir quand la classe recevrait les résultats d'une interrogation, son professeur « a réagi violemment en engueulant le gosse et en lui disant textuellement : 'si moi aussi j'avais l'âge de tes copains je te taperais dessus aussi' ».

Suite à cet événement, monsieur et madame Violet prirent acte de l'incapacité de l'école à gérer les situations malencontreusement engendrées par le jeune garçon. « Parce qu'il y avait une grosse souffrance de persécution, voilà, que l'école était pas à même, par ses options à elle en tout cas, de gérer. (...) Donc il fallait le protéger. » Conscients du fait que leur enfant « générerait lui-même les comportements » problématiques, le couple se rendit à l'évidence que le changer d'école ne modifierait pas la situation. S'étant renseignés sur les différentes options restantes et ayant découvert la possibilité d'instruire leurs enfants à la maison, « On s'est dit à ce moment-là : « l'école c'est pas pour lui, (...) on va le garder à la maison pendant un temps. »

En ce qui concerne cette première étape, monsieur Violet explique qu'elle n'avait pas été difficile à franchir car étant professeur lui-même, il était persuadé qu'il serait en mesure d'aider son fils. En outre, « moi j'ai pris cette option d'autant plus facilement que j'y avais déjà pensé quand j'étais plus jeune, à faire ma propre école ». En effet, « y a plein de trucs que je trouve complètement débiles dans l'enseignement secondaire ». Pointant en particulier la « spécialisation des profs », monsieur Violet explique : en tant que « bon généraliste », « je me verrais bien inventer une école où je pourrais donner tous les cours », comme il est d'usage de le faire en primaire. En ce

sens, il aurait souhaité être titulaire d'une classe « parce que là j'aurais vraiment eu mes poussins pour moi tout seul. »

L'année qui suivit le retrait de l'école de l'ainé, la cadette était en première secondaire. À l'issue de l'année scolaire, on annonça à monsieur et madame Violet qu'au vu des résultats de leur fille et de l'impossibilité de doubler la première année, la jeune fille allait devoir recommencer sa deuxième secondaire. Devant l'absurdité de cette annonce et les parents estimant qu'il serait plus judicieux que leur fille reprenne à la base la matière de première secondaire, ils décidèrent de l'instruire à domicile avec son grand frère.

Convaincu par ces premières années d'instruction en famille, monsieur Violet prit la décision de faire suivre le même parcours à tous ses enfants, à savoir les instruire à la maison à partir de la première secondaire. « Après l'avoir expérimenté je me suis permis de le décider pour mes enfants, sans leur donner la liberté, parce que c'est à moi de choisir après tout. » De plus, ce dernier avait trouvé une solution pour que ses enfants n'aient pas à passer le jury central à l'issue de cette période. Cette solution « édulcorée » était de les inscrire en promotion sociale à 16 ans afin qu'ils obtiennent un diplôme équivalent au CESS concernant l'accès à d'éventuelles études supérieures. « Quand j'ai connu ce système-là ben, j'y ai envoyé mes filles plutôt que de tenter la réussite du jury central pour lequel elles ne sont pas suffisamment aptes (...) parce que justement je ne peux pas les tuyauter sur tous les sujets en dernière année d'humanité (...) ça serait vraiment un schéma idéal, vous faites ce que vous voulez pendant cinq ans, puis vous faites l'école CESS en promotion sociale, puis vous êtes pénard quoi. »

Concrètement, monsieur Violet ne travaillait qu'en fin de matinée, il était donc disponible pour ses enfants le matin de 8h à 10h, où il donnait des explications en se basant sur les cours à distance. Madame Violet étant mère au foyer, c'est à elle qu'il incombait de vérifier que les enfants fassent leurs devoirs l'après-midi, de 13h à 15h. Monsieur Violet vérifiait ensuite le lendemain si la matière était comprise et si les devoirs avaient été réalisés. Cette formule ne posait pas de problème dans le sens où il n'avait souvent à s'occuper que d'un ou deux enfants à la fois étant donné leurs différences d'âge. « Nous on a quand même quelques avantages si je résume. Le premier c'est que je peux expliquer toute la matière. Donc il faut une personne de référence de ce type-là, et qui a du temps. Dix heures par semaine c'est quand même pas rien. »

Le père de famille insiste également sur l'importance d'instituer une structure propice à l'apprentissage. « Il faut qu'il y ait une structure d'horaire au moins, parce que l'idée romantique que l'enfant il sait, qu'il suffit de laisser trainer les livres, et que l'enfant va aller chercher la science là où elle se trouve, ça me paraît un peu illusoire. » Afin de rendre cette structure pérenne en son absence, il était d'usage que les enfants notifient leur avancement dans un carnet, heure par heure. À ce sujet, la sixième fille du couple Violet se remémore : « ... Puis c'était vraiment important qu'il fasse ça parce que si non je me relâchais, c'est certain. Sans la discipline de papa, j'aurais jamais eu la discipline de tenir jusqu'au bout l'enseignement à domicile. »

En ce qui concerne les activités, la musique (à savoir le solfège et la pratique d'un instrument) était obligatoire jusqu'à l'âge de 14 ans. À côté de cela, les enfants avaient différentes occupations telles que l'art dramatique, le sport ou les cours de chant avec leur père à l'académie. En outre, « On a eu la chance (...) de pouvoir rencontrer plein de gens dans l'Eglise chrétienne en fait, qui sont jeunes et toniques. (...) Et ça a été vraiment très très bien pour mes enfants parce qu'ils se sont ouverts à d'autres jeunes, il y avait d'autres jeunes auxquels se coltiner. » Ainsi, les enfants se rendaient à des camps chrétiens (scouts d'Europe, communauté d'Emmanuel) et participaient à des groupes de prières. « Ils ont eu des contacts sociaux avec des groupes qui leur ressemblaient, c'est tout à fait cohérent avec ce que je voulais pour eux... Un lieu où ils peuvent s'épanouir en ayant 14 ans, 15 ans, sans avoir besoin d'être sans cesse sur la défensive. »

Aujourd'hui, l'ainé a 32 ans. Il a fait des études d'ingénieur civil, est marié et a quatre enfants. La cadette a 31 ans, elle est diplômée du conservatoire en chant et a fait de cette passion sa profession. La troisième a 28 ans et a réalisé des études d'ingénieur industriel. La quatrième a 27 ans, est mariée et a un enfant. Elle est diplômée en illustration. La cinquième a 24 ans et fait des études de biologie. La sixième a 20 ans et finalise ses études d'institutrice primaire. Enfin, la benjamine, âgée de 16 ans, va entrer à l'école de promotion sociale.

Rétrospectivement, le père de famille explique en quoi il était important pour lui que ses enfants soient éduqués selon ses valeurs et puissent se construire en fonction de celles-ci pendant la période d'adolescence. « Ils ont déjà plein de choses à acquérir sans être obligés d'être confrontés à d'autres modes de pensée ou d'autres modes de vie ! »

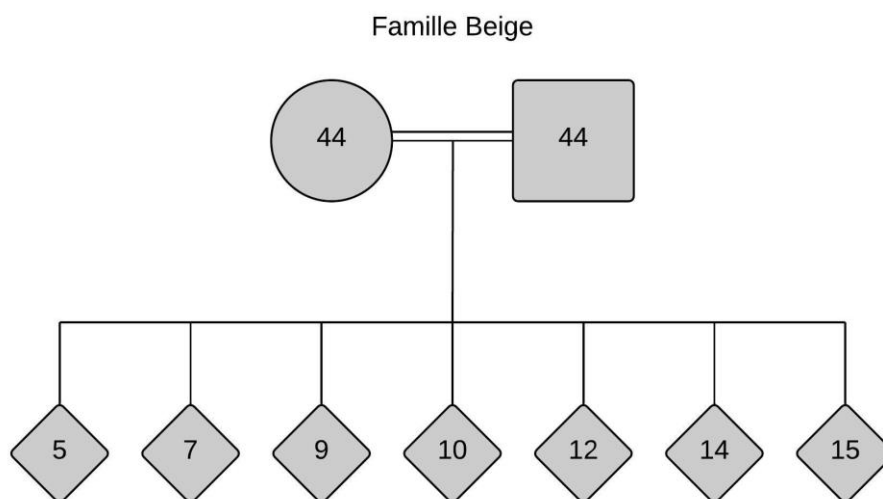
De plus, selon lui l'école catholique n'a plus de catholique que le nom, et ne correspond donc plus à ses « options fondamentales ». « Une école multiculturelle pour moi c'est une absurdité. Parce que les gosses n'ont pas à être confrontés à la diversité des cultures à l'âge de 13 ans, alors qu'ils ne sont même pas construits eux-mêmes. »

En ce sens, l'éducation à domicile permettait d'échapper au système scolaire, qui selon monsieur Violet, n'est pas en mesure d'appréhender les différences des élèves ni de fournir un environnement propice à l'acceptation de celles-ci. « Quand on est dans une école, au quotidien, c'est très difficile d'être différent. D'être marginal. » « Et donc, eux ils n'ont pas dû subir ça, tous les affres, toutes les conséquences fâcheuses qui viennent de ce fait de se trouver avec des gosses qui n'en ont rien à cirer, dans un contexte qui n'est pas naturel, avec des gens qui ne leur ressemblent pas forcément, qui ne construisent pas le même projet que leurs parents, à un âge où c'est nécessaire de vivre dans une certaine paix je trouve. (...) Je veux simplement leur apporter ce qu'il y a de mieux. Et ce qu'il y a de mieux c'est pas de fréquenter des gens qui se droguent, ou qui sont violents, ou qui vous crachent à la figure, ou qui disent du mal de leur religion ou de leur foi si ils en ont. »

À ce sujet, la sixième fille de monsieur et madame Violet revient sur son expérience et explicite en quoi l'instruction en famille lui fut profitable, à un âge où ses valeurs commençaient à être challengées à l'école. « Je parlais de protection, moi je pense que c'est vraiment important parce que j'avais vraiment besoin d'être protégée, moi et mes frères et sœurs on avait besoin d'être protégés d'une certaine influence (...) c'est pour ça que je suis reconnaissante à mes parents de m'avoir envoyée dans ce système, c'est que j'étais protégée et que j'ai pu épanouir mes valeurs et ce que je suis aujourd'hui grâce à cette décision. »

Portrait de la famille Beige

Monsieur et madame Beige ont 7 enfants, âgés de 5, 7, 9, 10, 12, 14 et 15 ans. La famille pratique l'instruction à la maison depuis maintenant 10 ans. Seuls les deux aînés sont allés à la maternelle, et ce pendant 2 ans. La famille Beige est catholique pratiquante et ne fait pas partie d'une association d'éducation à domicile à proprement parler. En effet, malgré sa participation initiale à la fondation de l'association Eduqualis, n'éprouvant pas de besoin particulier de participer aux activités de manière systématique et faute de temps, la famille n'est en contact qu'occasionnellement avec d'autres membres de l'association.



Enfant, monsieur Beige appréciait l'école. Il a suivi un parcours scolaire classique et a réalisé des études de médecine. Il est aujourd'hui âgé de 44 ans et est dermatologue. Travaillant à la fois en Belgique et dans le sud de la France, la famille était sujette à de nombreux déplacements. L'instruction à la maison était alors un moyen pratique d'éviter aux enfants de devoir entrer à l'internat ou de vivre dans leur famille élargie pour pouvoir suivre les cours dans une école. Son épouse, 44 ans, dispose d'un diplôme de sage-femme mais avait également envisagé des études dans l'enseignement.

Dans ce sens, c'est madame Beige qui est à l'origine du projet d'éducation à la maison car elle souhaitait sensibiliser ses propres enfants à l'apprentissage de la lecture : « c'était un peu un rêve de mon épouse au départ

d'assurer cette formation à la lecture au démarrage, (...) elle s'est vraiment dit 'pour les enfants pourquoi pas les éveiller à la lecture, les éveiller à tout ça, tiens c'est une chance que j'aurais de pouvoir leur donner ça, et donc pourquoi pas'. » Aujourd'hui, malgré le fait que la famille soit sujette à beaucoup moins de déplacements, le mode d'instruction reste l'éducation à domicile, y compris pour le secondaire. Ce choix est cependant remis en question chaque année à partir du primaire. En effet, monsieur et madame Beige mettent un point d'honneur à discuter de cette question avec chaque enfant : « surtout on essaye vraiment de prendre la décision sur une base individuelle. Donc pas du tout une décision globale pour tout le monde d'office. Parce qu'on estime que même si on a beaucoup d'enfants dit-on, ben il faut pouvoir prendre chacun selon ce qu'il est et selon ce qu'il souhaite. »

En pratique, une pièce spécifique est dédiée à l'instruction. Madame Beige est présente à la maison et s'occupe d'enseigner la lecture à ses enfants les premières années, jusqu'au primaire, où ils suivent ensuite les cours à distance de la Fédération Wallonie Bruxelles. Le but étant pour les enfants de se prendre en charge et de devenir autonomes par rapport à leur cursus au fur et à mesure des années. Pour ce faire, madame Beige est plus présente pour les petits et a un rôle de soutien et d'encadrement auprès des plus grands. Monsieur Beige quant à lui, très pris au niveau professionnel, est principalement présent en soirée pour travailler avec les aînés des matières du secondaire. L'interviewé explique également que les enfants doivent être indépendants à 13 ou 14 ans mais que l'autonomie est déjà « significative » vers 10 ans, parfois plus tôt selon les caractères.

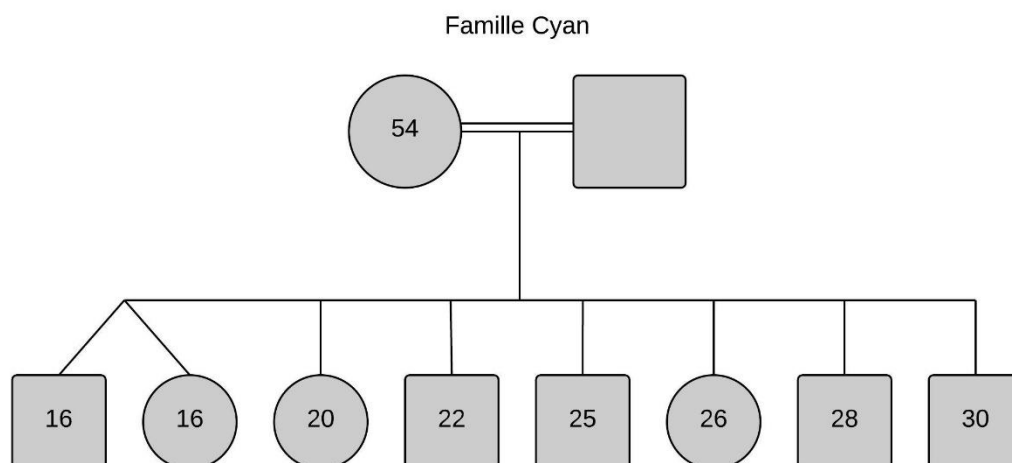
Concrètement, la famille met en place des horaires de travail du lundi au samedi, et ceux-ci fluctuent en fonction d'une part de chaque enfant et de leur programme, mais également en fonction des aléas de la vie de tous les jours. « Il faut se mettre des garde-fous, il faut déterminer quand même une espèce d'horaire, qu'on peut un peu déroger mais bon quand même, cette formule a une grande souplesse, ça serait dommage de la perdre. Faudrait pas, sous prétexte de faire un enseignement à la maison, reproduire les contraintes que justement on peut éviter. Ça serait vraiment dommage. Mais en même temps il faut des garde-fous et une structure de base, si non c'est n'importe quoi. » Revenant plus tard sur leurs modalités d'instruction, monsieur Beige déclare : « Nous à la rigueur on ne joue pas la carte à fond, mais ce n'est pas notre choix de départ, c'est pas notre but, moi j'ai rien contre le système scolaire, on avait la possibilité de donner une autre façon de le vivre aux enfants, mais c'est vrai que le fond est identique. Le programme est identique. C'est juste la modalité d'expression qui est différente (...) on reproduit le système scolaire dans le fond, le contenu, mais dans la forme on s'adapte très très fort, ça c'est notre choix. »

Les cours à distance sont parfaits par des cours d'anglais prodigués par des membres de leur entourage compétents en la matière, et les enfants sont également en contact avec des correspondants. Au niveau de l'aide extérieure, l'interviewé explique en quoi les corrections réalisées par des professeurs liés aux cours à distance est une méthode qui leur convient. En effet, « sans ça c'est quand même très difficile d'avoir un regard extérieur correct, parce que les parents n'ont pas le recul nécessairement pour encourager l'enfant, l'enfant ne suit pas nécessairement l'avis du parent de la même façon, (...) y a une sorte d'échange entre les deux types de responsabilités, quand on cumule les deux ben ça complique l'affaire, donc il manque en quelque sorte un référent. Donc là, d'avoir cette correction extérieure, même si ce n'est jamais qu'un professeur qu'on ne voit jamais, mais qui corrige par courrier ou internet etc., c'est quand même une stimulation pour l'enfant c'est certain. »

Au côté des matières plus scolaires, les enfants suivent systématiquement des cours de solfège et de musique, activité suivie par la suite ou non en fonction des affinités. Ils font également du sport et pratiquent le scoutisme. Monsieur Beige explique en quoi l'école à la maison et la « rentabilisation des heures de cours » permet aux enfants d'avoir beaucoup de temps pour ces autres activités. « L'énorme avantage de la formule c'est quand même que ça nous libère beaucoup, beaucoup de temps. C'est sûr que, je suis impressionné du nombre d'heures relativement faible je trouve, qu'ils consacrent à leurs travaux scolaires proprement dit, et donc ils ont un temps phénoménal pour plein d'autres choses, heu... Pour aller courir dehors, faire des cabanes, observer la nature, faire du dessin, faire de la musique, ils ont un nombre d'heure étonnant de parascolaire hein. C'est clair. Bon évidemment ils rentabilisent leurs heures de cours. D'accord. Par rapport à ce qu'on peut faire à l'extérieur. Mais c'est quand même impressionnant. Soit. Mais ça libère beaucoup de temps pour autre chose c'est certain. »

Portrait de la famille Cyan

Monsieur et madame Cyan habitent en milieu rural. Ils ont 8 enfants (3 filles et 5 garçons), aujourd'hui âgés de 16, 16, 20, 22, 25, 26, 28 et 30 ans. La plupart des enfants ont été instruits à domicile quelques années pendant leurs primaires.



Monsieur Cyan vient d'une famille catholique de 9 enfants. Il travaille en tant qu'instituteur primaire. Madame Cyan a 54 ans, elle est également institutrice primaire et vient d'une famille catholique de 5 enfants.

La mère de famille arrêta de travailler pour des raisons indépendantes de son projet de pratiquer l'éducation à domicile. En effet, « j'ai quitté mon emploi parce que, ce qui m'a beaucoup dérangé dans l'école ce sont les paroles des professeurs vis-à-vis des enfants. » Très critique par rapport au système scolaire, madame Cyan souhaitait également à l'époque que ses enfants rentrent à la maison pendant le temps de midi, afin qu'ils puissent manger dans un environnement calme et échapper à la récréation : « je trouve que la cours de récréation c'est plus un enfer qu'un paradis, donc j'essayais de les mettre le plus tard possible le matin, je les reprenais à midi (...) ça c'est un des points que je reproche à l'école, ce sont les temps libres on va dire, les récréations, les temps de midi, réfectoire et compagnie, et ça je les mettais déjà pas. Dès le départ ils n'ont jamais été dans ce genre de structure parce que je trouvais que, ça se bat, ça s'insulte... »

Plus largement, madame Cyan regrette le formalisme scolaire et les contraintes du programme qui empêchent les professeurs de réaliser des activités plus intéressantes ou de s'ouvrir vers l'extérieur en partant en excursion. « Je trouve que l'enseignement est absolument insipide, inodore et incolore. » De plus, au travers de son expérience d'institutrice elle constatait la tendance de l'école à vouloir « formater les enfants » : « on doit être habillés comme ça, on doit penser comme ça ». Elle était finalement interpellée par la docilité des élèves face à un environnement si cadré : « moi je trouve qu'ils sont terriblement soumis (...) mais au fond, je crois que moi si j'étais enfant moi je fais la révolution en classe, je jette ma chaise je dis 'ho ho ! T'as rien d'intéressant à m'apprendre toi ?' »

Friands d'expériences, monsieur et madame Cyan décidèrent de partir une année en voyage en mobile home pour visiter l'Europe. Ils avaient alors six enfants (entre 3 et 13 ans), qu'il s'agissait d'instruire pendant le voyage. C'est à cette occasion que la famille découvrit d'une part le statut EAD qui permettait d'instruire ses enfants en dehors de l'école, et d'autre part les joies de cette expérience particulière. En effet, si pour leur voyage les parents avaient mobilisé des manuels scolaires et autres méthodes, il devint rapidement évident pour le jeune couple que les visites et découvertes étaient tout autant porteuses d'apprentissages que le formalisme scolaire.

Enchantés par cette aventure, à leur retour, madame Cyan décida de saisir cette opportunité inspirée par le voyage, et d'instruire elle-même plusieurs de ses enfants en âge d'être en primaire. Cette décision était soutenue par divers événements négatifs survenus lors de l'immersion scolaire des enfants avant le départ en voyage, qui venaient s'ajouter à la vision déjà critique de l'institutrice par rapport au système.

Premièrement, pendant ses primaires, l'aîné de la famille avait été « pris en grippe » par une de ses institutrices. En effet, « il a passé une année d'enfer là, il a commencé à faire pipi dans son lit, il était vraiment très malheureux... Et quand on est allé voir l'institutrice, évidemment c'était à la fin de l'année, parce que là il s'était passé quelque chose de plus grave, elle a dit 'mais moi je n'aime pas cet enfant, et donc voilà, je ne le supporte pas, je trouve qu'il est orgueilleux, et moi je trouve que je dois le casser pour qu'il apprenne l'humilité'. »

Deuxièmement, le quatrième enfant de la fratrie éprouvait de grandes difficultés à suivre à l'école. En effet, madame Cyan explique qu'il était plus lent et qu'il ne parvenait pas à achever le travail entrepris en classe au même rythme que ses camarades. Suite à ce constat, la mère de famille avait pris les choses en main et travaillait avec son fils les mercredis, samedis et dimanches afin de rattraper son retard. Cette dynamique – même si nécessaire à l'époque – était éprouvante tant pour la maman que pour l'enfant. Or, « pendant le voyage, j'ai travaillé avec lui, je me suis rendu compte que en étant avec lui, en travaillant doucement et à son rythme – parce qu'au fond moi j'avais pas de programme à suivre (...) on a progressé, progressé, et il m'a semblé qu'à la fin de l'année, il avait acquis. Ce qu'il savait, il l'avait acquis. Donc je me suis dit 'c'est bien, il faut travailler comme ça avec lui'. »

Enfin, madame Cyan avait déjà arrêté de travailler et de par son précédent métier d'institutrice, elle se sentait apte à instruire ses enfants à la maison. Cette expérience représentait l'opportunité de mettre en œuvre un cadre calme et serein au travers duquel l'apprentissage serait plus gai, stimulant et intéressant pour ses enfants, tout en évitant les inconvénients inhérents à l'école.

Madame Cyan était fervente de structure et organisait ses journées de manière plutôt systématique. La matinée était consacrée à l'apprentissage des mathématiques et du français, et l'après-midi au temps libre. L'enseignement se faisait de manière assez similaire à l'école, dans le sens où madame Cyan mobilisait ses compétences d'institutrice couplées à des manuels scolaires. L'important – dit-elle – étant de garder un « fil rouge » dans le programme, de manière à « se voir avancer » au fur et à mesure de l'année. La mère de famille privilégiait également la recherche autonome des enfants, afin qu'ils finissent par se mettre au travail tout seuls. Il s'agissait en définitive de trouver un équilibre entre accompagnement et autonomie.

Les journées étaient ponctuées par les repas qu'ils préparaient ensemble, et par les activités extrascolaires en fin d'après-midi : solfège, instrument, tennis, etc., mais surtout natation (sport complet obligatoire pour tous les enfants). Une journée par semaine était également consacrée à une excursion : visite de musée, théâtre, cirque, balade dans la nature, découverte d'une ville, etc. Pour la mère de famille, il était indispensable que ses enfants participent à une activité sportive et à une activité spirituelle : « bon, on est chrétiens, donc ils devaient participer à quelque chose de religieux, mais ils pouvaient choisir ». Cette activité spirituelle comprenait une journée chaque weekend ainsi qu'un camp d'une semaine en été. Pendant les vacances, les enfants étaient également souvent inscrits aux stages ADEPS et aux stages de la mutualité chrétienne, à travers lesquels ils participèrent à de nombreuses activités très éclectiques.

En ce qui concerne le passage en secondaire, monsieur et madame Cyan étaient d'avis qu'il était préférable de remettre leurs enfants à l'école. « Moi je trouve que le but des parents, c'est quand même que les enfants s'en aillent. Et donc garder jusqu'en secondaire, ça fait 18 ans quand même. (...) Mais je trouve que pendant la période de l'adolescence, l'enfant se cherche. Et se chercher uniquement dans le cadre de sa famille, c'est un peu limité. (...) Parce que c'est un moment où je trouve que l'enfant doit se structurer, doit s'ouvrir à plein d'autres idées. (...) Donc c'est important qu'ils soient confrontés à d'autres enfants, qui vivent autrement, qu'ils reviennent à la maison avec des questions, avec des inquiétudes des choses comme ça, (...) Quand on les garde chez soi, quand est-ce qu'on commence à parler de ça ? » Tous les enfants ont donc réalisé leurs secondaires dans le système scolaire, dont certains en immersion en néerlandais.

Il y a une dizaine d'années, la famille Cyan décida d'arrêter définitivement l'éducation à domicile. Les aînés étaient alors en secondaire ou dans le supérieur, et les plus jeunes avaient 6, 6 et 10 ans. Ce choix prenait en réalité sa source dans une décision prise par madame Cyan il y a longtemps : « j'avais dit 'quand mes derniers sont à l'école primaire, moi je recommence à travailler'. » Ce moment étant arrivé, la mère de famille maintenu sa décision et accepta, comme son mari, un post d'institutrice dans une institution au Congo. La plupart de la famille partit donc vivre en Afrique pendant deux ans, au cours desquels madame Cyan enseignait finalement toujours aux trois plus jeunes, qui étaient par hasard dans sa classe. Les plus grands, quant à eux, étaient inscrits au lycée belge.

À l'heure actuelle, la mère de famille travaille toujours en tant qu'institutrice à mi-temps, en Belgique. Les benjamins, des jumeaux, n'ont donc finalement été instruits en famille qu'en maternelle, ainsi que dans la classe de leur mère pendant deux ans au Congo. Ils sont désormais âgés de 16 ans et sont en quatrième secondaire.

La sixième était toujours en maternelle lors du voyage initial en Europe, elle a ensuite été instruite à domicile en 3^e et 4^e primaires. Elle raconte : « J'avais des très grosses difficultés à l'école, je m'en sortais pas (...) je détestais

l'école. (...) je préférais être à la maison. » Elle passa les deux dernières années de primaires au Congo, dans la classe de sa maman. Aujourd'hui, elle a 20 ans et réalise des études supérieures pour devenir institutrice.

Le cinquième a été instruit à domicile pendant le voyage en Europe, ainsi qu'en 4^e et 5^e primaires. Ayant fini le programme avec un an d'avance, il passa son CEB en 5^e primaire et réalisa ensuite une 6^e primaire en Flandres. Par la suite, il se qualifia dans des études supérieures en informatique. Aujourd'hui âgé de 22 ans, il va bientôt se marier et travaille en tant que consultant en informatique dans une entreprise.

Le quatrième « avait plus de mal à l'école ». Au retour de voyage en Europe, il fût instruit par sa maman pendant une année, ce qui lui permit de se remettre à niveau. En sixième primaire, il retourna à l'école car il pouvait intégrer une classe avec un professeur que madame Cyan appréciait. À l'heure actuelle, il a 25 ans et travaille en tant que professeur de mathématiques en secondaires.

La troisième passa sa 6^e primaire à la maison, au retour du voyage en Europe. Elle raconte : « de ce que je me rappelle niveau cours c'était super chouette (...) on était jamais bloqués vu qu'on avait toujours notre maman qui était là et qui pouvait nous dire 'ah ben là, c'est ça'. Et du coup on se sentait pas bloqués ou frustrés... non il y avait toujours moyen d'avancer. » Aujourd'hui âgée de 26 ans, elle a fait des études de marketing et travaille en tant que consultante.

Le cadet et l'aîné n'ont été instruits à domicile qu'une année, pendant le voyage en mobile home. En effet, à leur retour ils étaient déjà en secondaire. Le cadet finit ensuite des études de droit et travaille actuellement dans une ASBL. Âgé de 28 ans, il est marié et a un petit garçon. Quant à l'aîné, il est ingénieur civil de formation et possède sa propre entreprise. Aujourd'hui âgé de 30 ans, il va se marier et a déjà une petite fille.

Rétrospectivement, madame Cyan revient sur cette expérience d'instruction à la maison: « moi j'ai 8 enfants, mes enfants c'était toute ma vie. Je voulais vraiment, comment vais-je dire, je voulais qu'ils soient bien. Je voulais qu'ils soient éduqués dans une ambiance de calme. (...) et je voyais des familles parfois avec un très fort lien de contact entre les enfants. Et nous comme on en avait beaucoup, ben j'avais envie de créer ce lien entre les enfants. Donc je voulais qu'ils aient beaucoup beaucoup de temps à vivre ensemble. » « Et bien moi j'ai trouvé que c'était une très belle expérience. Conclusion c'est que je ne regrette pas, et que si je revenais 30 ans en arrière, je le ferais dès le départ. (...) Et d'ailleurs maintenant quand les enfants parlent de l'enseignement à domicile, ils disent 'mais en fait on ne travaillait pas, en fait on ne foutait rien. On a fait que s'amuser'. Donc en même temps ça me vexe un petit peu quand même, mais je me dis 'mais c'est ce que j'avais envie au fond, c'est qu'ils soient contents, heureux, c'est qu'ils fassent des choses qui leur plaisent'. »

2.2. Environnement faiblement structuré

Trois familles – Garance, Anthracite et Prasin – évoluent dans un environnement faiblement structuré. La littérature distingue deux situations différentes ne présentant pas de régularités structurantes : celle où l'enfant est réellement libre et sans contrainte, et celle où, malgré l'absence de régularités, l'enfant « doit se plier aux volontés des parents, alors même que ces volontés sont capricieuses, imprévisibles » (Lautrey, 1980, p.69). Comme l'auteur l'indique, il est délicat de repérer ce deuxième type de situation par questionnaire. Cependant, les entretiens que nous avons menés nous permettent d'attester que nous sommes en présence du premier type de situation. À leur égard, Lautrey ajoute que « dans le premier cas, on n'a pas toujours l'assurance de bien se trouver dans une situation de type aléatoire, car s'il n'existe pas de règles pour organiser chaque action particulière, rien n'indique qu'il n'existe pas d'organismes plus généraux (valeurs, principes) qui s'y substituent efficacement pour guider le comportement » (Lautrey, 1980, p.69).

Les trois familles identifiées ici laissent donc évoluer leurs enfants dans un environnement faiblement structuré, mais orienté par des valeurs et principes qui permettent d'aiguiller les comportements. Chaque situation se distingue des autres par les valeurs et principes qui l'encadrent, par les motivations parentales originelles ainsi que par la forme que prend l'instruction à domicile à proprement parler. Cependant, nous pouvons constater des éléments communs à ces trois familles

qui, d'une part, les distinguent des autres, et d'autre part, sont inhérents à l'absence de régularités structurantes.

Premièrement, que les parents soient adeptes du unschooling, de l'apprentissage autonome ou comptent simplement sur la motivation des enfants pour avancer dans leurs cours à distance, aucun ne souhaite imposer de contraintes pédagogiques. Ainsi, le seul moteur de l'instruction reste les envies et les besoins des enfants, aucune proposition ne leur est faite pour orienter l'apprentissage.

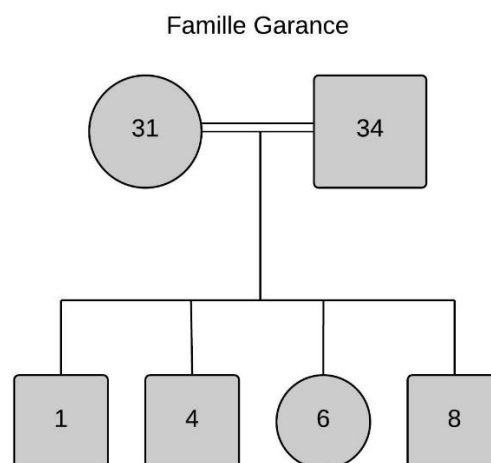
Ce mode de pensée s'applique également aux règles de la vie de tous les jours. Ainsi, s'il existe des contraintes pratiques, comme par exemple le fait de manger tous ensemble, il est laissé aux enfants le soin de découvrir les limites et conséquences de leurs actions, et in fine les règles qui en découlent. Si dans un cas il s'agit de prendre conscience de l'indispensabilité de mettre des chaussures dans le jardin, dans l'autre il s'agit d'assumer les suites d'un échec aux tests standardisés.

Si ces trois cas divergent en modalités et en degrés d'intensité, nous remarquons que la focale n'est pas axée sur l'instruction en tant que telle mais sur la rencontre des besoins des enfants et sur leur épanouissement en dehors des matières scolaires. L'éducation à domicile serait donc, pour ces trois familles, une modalité pratique permettant de mettre en œuvre un projet parallèle de responsabilisation, d'ouverture et d'écoute.

Enfin, ces trois familles qui évoluent dans des environnements faiblement structurés témoignent d'une vision particulière de la société. Comme d'autres, elles déplorent la compétition et le productivisme. Cependant, cette critique est ici plus en lien avec des modes de vie alternatifs et simples, en adéquation avec la nature et à l'écoute de son corps et de ses besoins fondamentaux. En effet, les trois familles ont, par exemple, des rapports conflictuels avec le milieu hospitalier ou se méfient de la médecine traditionnelle. Ou encore, chaque famille est fervente défenseuse d'une cause qui lui tient à cœur, en lien avec un mode de vie singulier. Dans ces circonstances, on peut qualifier les parents de personnes engagées et proactives, qui tentent de transmettre à leurs enfants des valeurs fortes.

Portrait de la famille Garance

La famille Garance habite en milieu rural et se compose de 6 personnes : deux parents ayant chacun une activité professionnelle, ainsi que quatre enfants âgés respectivement de 8, 6, 4 et 1 an.



Madame Garance est issue d'une famille catholique peu pratiquante, composée de trois enfants et deux parents, tous deux pharmaciens. Actuellement âgée de 31 ans, madame Garance a suivi une scolarité normale. Bonne élève, elle déclare néanmoins s'être ennuyée et ne pas avoir été très intéressée par ses professeurs. À ce propos elle se remémore : « j'ai parfois été frustrée parce que j'avais vraiment l'impression qu'on me donnait des trucs parce qu'il fallait bien nous maintenir là et nous occuper ». Vers l'âge de 17 ans, elle se rappelle être passée d'une attitude consistant à se contenter de faire le minimum par « manque d'intérêt », à une attitude plus appliquée. Elle explique ce changement par sa pratique de la musique qui prit plus d'importance à cet âge, et qui lui fit prendre goût au travail : « c'est vraiment la musique qui m'a donné le goût de, de travailler et de vraiment essayer d'approfondir et d'aller à fond dans ce que j'apprenais, pour le plaisir ». Par la suite, elle réalisa des études d'institutrice qui lui plurent beaucoup. Cependant, après cinq années dans l'enseignement, elle eut l'opportunité de se réorienter vers un emploi moins chronophage, à savoir formatrice dans une petite ASBL agricole.

Monsieur Garance, âgé de 34 ans, a également suivi un parcours scolaire sans embûche. Cependant à l'inverse de son épouse, ce dernier n'a « jamais aimé l'école ». Il obtint néanmoins un graduat en agriculture, afin de réaliser un projet de longue date. En effet, son objectif était d'en finir le plus vite possible avec sa formation afin de pouvoir se consacrer entièrement à sa ferme. Dans cette perspective, il possède à l'heure actuelle une ferme biologique et est impliqué dans diverses initiatives promouvant les circuits courts et les produits de qualité.

En ce qui concerne l'expérience d'instruction à la maison de la famille Garance, on peut la qualifier de particulière dans le sens où malgré le projet initial de la mère de famille de n'inscrire aucun de ses enfants à l'école, seul l'aîné est jusqu'à présent instruit à domicile (et ce depuis toujours). La cadette quant à elle, entre en première primaire, le troisième se rend en maternelle de manière ponctuelle et aucune décision n'a encore été prise concernant le benjamin. Cette configuration spécifique est la conséquence de deux réflexions préalables de madame Garance, à savoir d'une part son souhait de ne pas mettre ses enfants à l'école, et d'autre part sa conviction qu'il est nécessaire d'être à l'écoute des besoins de chaque enfant, et qu'il revient par conséquent à ce dernier de choisir la formule qui lui correspond le mieux.

Le souhait initial de cette maman de n'inscrire aucun de ses enfants à l'école s'est façonné suite à différentes expériences. La première remonte à ses études d'institutrice primaire, où elle entendit parler de la liberté pédagogique ainsi que du statut EAD. Riche de cette information, la future mère de famille réalisa des stages dans des petites écoles adeptes de l'apprentissage par projet où elle fut « frappée » par l'autonomie laissée aux enfants. « C'était vraiment une autre façon de travailler, et là ça m'a vraiment convaincue (...) les enfants ont besoin d'avoir des apprentissages qui font sens pour eux, ils ont besoin de garder le plaisir d'apprendre aussi. » Cette intuition se vit renforcée pendant l'exercice de son métier d'enseignante. « Le travail en classe, j'étais vraiment déçue de ce qu'on faisait par rapport aux élèves, j'étais vraiment déçue de ce qu'on leur donnait comme apprentissage, des retours qu'on leur donnait sur leurs capacités, sur leurs valeurs, et je me disais qu'y avait vraiment moyen d'apprendre de manière beaucoup plus intéressante que ça. »

Le second évènement qui vint nourrir sa réflexion quant à l'éducation à domicile fut son entrée dans des réseaux de maternages. En effet, ayant peu de confiance en l'hôpital et déplorant l'assertivité des médecins, madame Garance entreprit des démarches afin de pouvoir accoucher à domicile, et s'inséra dans des réseaux de soutien à l'allaitement. Au cours de ce processus elle eut l'occasion de côtoyer d'autres mamans sensibilisées à ces problématiques et rencontra également plusieurs familles pratiquant l'enseignement à domicile par ce biais. In fine, madame Garance accouchera de deux de ses enfants à la maison, et adoptera l'allaitement long, le cododo et le portage pour ses quatre enfants.

Le dernier élément en faveur de l'instruction à domicile pris la forme d'une opportunité professionnelle, la jeune maman ayant l'occasion de quitter son travail dans l'enseignement où elle ne se sentait plus à sa place, pour devenir formatrice pour le Mouvement d'Action Paysanne.

La configuration spécifique de la famille Garance est donc une conséquence de ces réflexions initiales, mais également d'une attitude d'écoute et d'ouverture. En effet, la mère de famille ne se positionne pas « contre l'école ». Dans cette perspective, elle tenait à ce que ses enfants puissent connaître l'école et ne faire un choix qu'à leur entrée en primaire. « Ma démarche c'est vraiment une démarche que je veux positive, donc j'ai rien contre l'école d'ailleurs je suis enseignante, mais je pense que tous les enfants ont des façons d'apprendre différentes, et ce qui est important, c'est vraiment de préserver l'enthousiasme et l'envie d'apprendre. (...) Comme on peut pas critiquer quelque chose qu'on connaît pas, donc je veux qu'ils puissent voir qu'y a plein de possibilités, (...) quand

je travaillais encore à l'école, je les emmenais partout avec moi, donc ils ont toujours eu l'occasion de voir ce que c'était l'école, et de décider si ils avaient envie d'aller... »

C'est ainsi que l'ainé, décrit comme très autonome et qui n' « aimait pas d'avoir des choses imposées, qu'on l'oblige à faire des exercices sur papier alors que c'était pas ce qui l'intéressait », fit le choix de l'instruction en famille. La cadette, à l'inverse « aime plus qu'on lui lise, ou qu'on lui dise ce qu'elle doit faire, ça la dérange moins qu'on lui impose quelque chose ou qu'on la dirige, donc elle s'est tout de suite bien sentie à l'aise dans le système scolaire. » En ce qui concerne le troisième actuellement en première maternelle, madame Garance souhaiterait le garder davantage à la maison, cependant cela lui est impossible car « je suis obligée de continuer à travailler quoi, ça c'est compliqué, de concilier l'école à la maison et le boulot. » Quant au quatrième, il n'est pas encore en âge de se rendre en maternelle.

En ce qui concerne les méthodes d'enseignement, madame Garance pratique le *unschooling* qu'elle définit comme suit « c'est les apprentissages autogérés, donc y a pas de programme, y a pas de cours, y a pas d'horaire, tout part de ses demandes. Donc moi j'impose rien. Et hum... et je suis là, je suis à l'écoute quoi donc quand il a une question je lui propose des supports, quand il a un besoin ben je lui propose un livre ou l'autre, mais... mais je ne mets jamais de cours en place ou d'exercice en place... ». Etant donné cette absence d'apprentissage formel, la mère de famille mobilise sa formation d'enseignante afin de lui fournir de nombreuses ressources, mais également afin d'estimer au fur et à mesure de la progression de son fils. Pour ce faire, elle utilise les grilles d'évaluation des socles de compétences et prend note de chaque nouvel acquis. En outre, et moyennant une discussion préalable concernant une éventuelle stratégie à adopter pour aborder le programme, l'enseignement secondaire se déroulera fort probablement à la maison. Enfin, à côté du *unschooling*, le premier de la fratrie s'adonne à diverses activités telles que le musique ou les mouvements de jeunesse.

Il est également intéressant de stipuler l'implication de madame Garance dans les différentes tentatives de fédération des familles pratiquant l'instruction à la maison. En effet, elle fait état d'une forte agitation sur les réseaux sociaux à partir de la divulgation du décret de 2008, ainsi que plus récemment en 2015 lors de la déclaration de la ministre de l'enseignement de réguler plus fermement l'éducation à domicile. Au terme des démarches en justice pour tenter de faire annuler le décret de 2008, pour lequel elle avait mobilisé personnellement un avocat, madame Garance participa à la fédération des multiples familles en l'association *Apprendre En Famille (AEF)*, au sein de laquelle elle reste active.

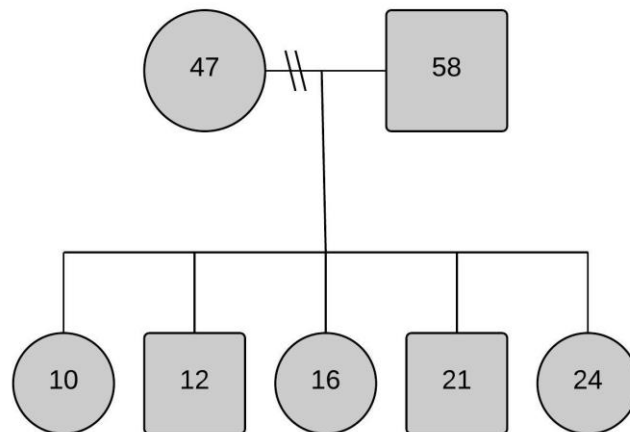
En outre, elle déclare côtoyer différentes familles adeptes de la même pratique au sein de son ASBL. En effet, elle remarque une similitude entre les valeurs portées par l'instruction en famille et les pratiques alternatives présentes au sein du Mouvement d'Action Paysanne pour lequel elle organise des formations. À ce propos, elle déclare « on est aussi dans une philosophie tout à fait différente, des valeurs aussi de solidarité entre producteurs, d'éthique au niveau de la production, de faire attention aussi à ce qu'on transmet aux générations, de préserver les ressources pour la génération future, (...) On a aussi une vision plus, moins productiviste que à l'école, c'est ça aussi qui me dérange. Ils ont cette vision productiviste. Il faut absolument lui rentrer un maximum de matière dans le crâne, pour qu'ils aillent le plus loin possible et qu'ils réussissent leur vie. Moi je pense pas que c'est comme ça qu'on réussit sa vie. (...) Non mais moi j'aime pas les démarches structurées que ce soit dans un sens ou dans l'autre, structurées, normées, moi j'aime bien être à l'écoute tout simplement de mes besoins, de ce que je ressens, de mon bébé, de mes enfants... »

Portrait de la famille Anthracite

La famille Anthracite a cinq enfants, trois filles et deux garçons, âgés de 10, 12, 16, 21 et 24 ans. Suite à la séparation de leurs parents il y a cinq ans, tous les enfants ont aujourd'hui réintégré le système scolaire alors qu'ils avaient été instruits à domicile respectivement pendant 3, 5, 8, 14 et 6 ans.

Madame Anthracite a 47 ans et travaille comme infirmière psychiatrique. Issue d'une famille espagnole, sa maman faisait des ménages et son papa était ouvrier dans le bâtiment.

Famille Anthracite



Monsieur Anthracite a 58 ans. Il est sage-femme à domicile et vit actuellement en milieu rural. Benjamin d'une famille de quatre enfants, sa maman était mère au foyer et son papa conducteur de tram. Enfant, il se rappelle avoir été « assez récalcitrant par rapport à l'instruction en général ». En effet, « Ce n'est qu'à partir de 14 ans que j'ai pris conscience que si je voulais quand même réussir mon année j'avais intérêt à ouvrir mon bouquin. Jusque-là j'étais moyen, moyen, je passais. Et je faisais plein de choses en dehors et c'est là où moi je vivais véritablement. » Après avoir échoué en deuxième secondaire dans une école élitiste, il changea d'école et se découvrit un don pour le sport. Le professeur de cette discipline parvint d'ailleurs à « faire sauter un ou l'autre examen de passage » lors des conseils de classe, lui permettant de terminer son parcours scolaire sans encombre.

Pendant ses secondaires, monsieur Anthracite avait commencé à travailler une fois par semaine avec des vétérinaires de son quartier. Porté par l'envie de « rendre service, (...) le côté médical, le côté aide au démuné, etc. », il persévéra dans cette voie et commença des études en médecine vétérinaire. Il interrompit finalement son parcours après trois ans, déçu par le côté « médecine économique » de la formation, et enchaîna avec son service militaire.

Après un premier mariage et une séparation difficile, monsieur Anthracite partit vivre au Pérou. « J'ai hérité d'une petite plantation café cacao, (...) j'ai découvert une vie très simple. J'avais pas de besoins, j'avais une cahute à l'époque. » Étant donné que les habitants des villages avoisinants connaissaient son parcours en médecine vétérinaire, il était parfois mobilisé pour certains soins particuliers. Dans cette perspective, il fut un soir appelé à intervenir pour un accouchement difficile. Le village en question étant très éloigné, il arriva finalement après la naissance de l'enfant. Cependant, « quand je suis rentré chez moi, tout le long du chemin, la question qui m'a hantée c'était 'et qu'est-ce que tu aurais fait si le bébé n'était pas sorti, qu'est-ce que tu aurais fait ?' Et j'étais confronté à un truc extrêmement puissant qui m'a vraiment envahi complètement, et quelques mois plus tard je rentrais en Belgique pour faire des études de sage-femme. »

Monsieur Anthracite se qualifia en tant qu'infirmier hospitalier en trois ans, tout en travaillant pour payer son loyer. Les études pour devenir sage-femme étant trop chronophages, il reporta ce projet à plus tard et entreprit une formation en santé communautaire, dans le but d'acquérir l'aspect social qui selon lui manquait dans les études techniques d'infirmier. C'est lors de ces études qu'il rencontra sa deuxième épouse, madame Anthracite. Après la naissance de leur aînée, monsieur Anthracite ayant travaillé quelques années à mi-temps en hôpital et à mi-temps à domicile en tant qu'infirmier, la famille partit vivre en Espagne pendant un an et demi. Ils revinrent ensuite en Belgique afin que le jeune père puisse finaliser son parcours de sage-femme, passé trente ans.

A l'issue de ce parcours, monsieur Anthracite réalisa des stages en compagnonnage avec des sages-femmes qui assistaient les futures mamans dans leur accouchement à domicile. « J'ai découvert que c'était totalement différent de tout ce que j'avais vécu en stage hospitalier. » Fort de cette expérience, il s'engagea dans cette voie professionnelle et devint sage-femme à domicile indépendant. Rapidement, le deuxième enfant du couple pointa le bout de son nez et malgré le souhait de ses parents de le voir naître à la maison, madame Anthracite accoucha

finalement à l'hôpital. Monsieur Anthracite étant ensuite suffisamment aguerri, les trois petits frères et sœurs qui arrivèrent par la suite naquirent tous à la maison, sans encombre.

La famille se lança dans l'expérience d'instruction à domicile alors que l'ainée avait 7 ans, le cadet 4 ans et la troisième tout juste quelques mois, ce choix étant la résultante de trois éléments.

Premièrement, suite à une prise de conscience résultant de la naissance de sa petite fille, l'interviewé explique : « à la naissance de ma troisième fille, autant les deux premiers, les deux aînés on les avait mis en crèche puis en maternelle puis à l'école comme ça, autant elle quand elle est née, j'étais dans l'incapacité, je saurais pas dire autrement... L'incapacité de la confier à quelqu'un d'autre en tant que bébé. » Madame Anthracite ayant repris le travail après son congé d'allaitement, le père de famille décida donc qu'il resterait auprès de sa benjamine et qu'elle l'accompagnerait dans ses visites à domicile de sage-femme, cette activité professionnelle n'étant que peu chronophage.

Deuxièmement, le père de famille avait découvert par hasard, alors qu'il attendait ses enfants à la sortie de l'école, que celle-ci n'était pas obligatoire. En effet, il explique : « ils sont obligés d'afficher une grande affiche concernant le droit, ou les règles, devoirs des parents, concernant la scolarité, l'enseignement, l'instruction etc. Comme ça, en tout petit en dessous, il est précisé que les parents ont la possibilité de faire un choix pour leurs enfants, et dépendent dès lors du décret, voilà en tout petit. »

Troisièmement, en parallèle le couple rencontra certaines difficultés avec l'école communale où se rendaient leurs aînés. En effet, s'étant impliqués dans le comité de parents de l'école et la directrice freinant systématiquement toutes les initiatives proposées par le collectif, monsieur et madame Anthracite développèrent un différend avec cette dernière. Suite à ces dissensions, l'attitude des institutrices envers le cadet – alors en deuxième maternelle – furent altérées. « Quand j'allais le chercher à l'école la plupart du temps il était en pleurs parce qu'il avait été puni... ils ont changé vraiment leur attitude vis-à-vis de mon fils. » En outre, lors d'une épidémie de poux dans l'école, l'ainée – alors en deuxième primaire – fut contaminée et renvoyée deux jours chez elle. Monsieur Anthracite étant contre les produits chimiques, la fillette retourna à l'école avec des lentes. L'institutrice ne tarda pas à le découvrir et malgré le fait que l'ainée n'était plus contagieuse, « devant toute la classe dans le lavabo de la classe, elle l'a shampooinée devant tous les autres élèves. Ça, ça a été la goutte d'eau qui a fait déborder le vase. »

Suite à la concomitance de ces différents événements, monsieur et madame Anthracite retirèrent définitivement leurs deux enfants de l'école pour les instruire à la maison. La mère de famille travaillant à temps plein, c'est monsieur Anthracite qui restait au domicile pour s'occuper de ses enfants.

Au niveau de la pédagogie, ce dernier était partisan de laisser à ses enfants une importante latitude : « Ne pas avoir de programme, ne pas avoir d'horaire spécifique d'étude, etc. Voilà. Non, c'est de ne pas mettre l'enfant en obligation. Ne pas mettre de dead line (...) je vais simplement l'écouter, et voir, répondre à ses demandes, voir ce qu'il souhaite etc. Je vais rien nécessairement lui imposer. » Dans cette perspective, il s'agissait de jouer, de profiter du jardin, et plus tard de découvrir la forêt et la nature avoisinant la maison. En ce qui concerne les activités, les enfants allaient au solfège, jouaient d'un instrument et faisaient du scoutisme.

Pour monsieur Anthracite, le unschooling s'inscrit dans la lignée d'une réflexion plus vaste, qui consisterait à « prendre sur soi ». Il explique à cet égard en quoi les pratiques de maternage (telles que le cododo et l'allaitement prolongé dont était également adepte madame Anthracite), l'accouchement à domicile et le unschooling participent d'une démarche de réflexion proactive quant au fait de prendre ses responsabilités, de prendre soin de soi-même et de sa santé, d'adopter une attitude différente par rapport à son enfant et de privilégier la débrouillardise et l'autodidactie via un environnement stimulant. À ce sujet, il exemplifie : « il est dans le sable il fait des ronds, en général ce sont des ronds qui ne sont pas fermés, c'est maladroit c'est des ovales des trucs comme ça, et puis petit à petit comme par hasard à un moment donné, houp, on voit un cercle qui est fermé. Ben il suffit de faire une barre là, ça fait un A. Avec un peu plus grand ça fait un B ou un D. Etc. Et les enfants découvrent l'écriture parce qu'ils sont stimulés par leur environnement direct, familial, dans la cellule familiale, ou éventuellement par l'extérieur. »

Madame Anthracite a, quant à elle, un point de vue différent quant à l'instruction qu'il s'agissait de dispenser à ses enfants. N'étant pas en accord avec la conception pédagogique de son mari et soucieuse du cadre légal, « quand elle revenait de son travail, elle imposait aux enfants une demi-heure ou une heure de cours, ceci cela. Il a fallu

s'adapter à cette différence de points de vue. » Cette dissension fondamentale quant à la forme que devrait prendre l'instruction à domicile finira par dissoudre le couple Anthracite. En effet, « il est indispensable que les deux partenaires dans le couple soient partants de la même manière, ou en tout cas ont un objectif commun, un projet commun à ce niveau là. (...) C'est fondamental sans quoi c'est vraiment le couple qui peut en pâtir. Et c'est ce qu'on a vécu nous, un éclatement complet de la famille suite à ça. »

Il y a cinq ans, cette séparation sonna le glas de l'instruction à domicile pour les enfants Anthracite, car leur maman « imposa » qu'ils réintègrent le système scolaire. Les enfants avaient à l'époque 5, 7, 11, 17 et 19 ans. L'ainée commençait des études supérieures, le cadet resta auprès de son papa et les trois plus jeunes alternèrent « une semaine chez l'un, une semaine chez l'autre ». Aujourd'hui, seule la benjamine suit toujours cette alternance, les deux aînés étant majeurs et les deux du milieu habitant chez leur maman à temps plein.

Aujourd'hui, l'ainée est âgée de 24 ans. Après avoir entamé des études universitaires en biologie, elle s'est finalement réorientée vers une haute école qui lui permettra de travailler en ONG, où elle est actuellement en troisième année. Contrairement à ses petits frères et sœurs, elle est la seule à avoir demandé à réintégrer le système scolaire, elle avait à l'époque 13 ans. A l'origine, son souhait de retourner à l'école fut perçu comme traduisant un désir d'avoir davantage de contacts. Ce à quoi son papa répondit, dans un premier temps, par des adaptations matérielles : en l'occurrence l'achat d'un GSM, d'un vélo, puis d'un abonnement de bus. À sa demande de bénéficier d'aide pour perfectionner son anglais, son papa lui trouva un professeur particulier. Dans un second temps, il s'avéra que la jeune fille souhaitait réellement retourner à l'école : « 'Dis papa écoute je sais plus, j'ai envie c'est tout.' 'Ha ben si c'est uniquement une question d'envie ben alors on y va !' » Elle intégra alors rapidement un athénée en deuxième secondaire, d'abord en élève libre pour le restant de l'année scolaire, puis en tant qu'élève régulière après qu'elle ait passé le jury du premier degré à 14 ans.

Le cadet avait 17 ans lors de la séparation de ses parents. Ne disposant pas de son CEB et souhaitant intégrer une école de promotion sociale, il dû attendre 18 ans pour réaliser cette formation de 15 mois et finalement obtenir son CESS. Il profita de cette année de battement pour s'entraîner à l'accordéon. Aujourd'hui âgé de 21 ans, il est en deuxième année au conservatoire.

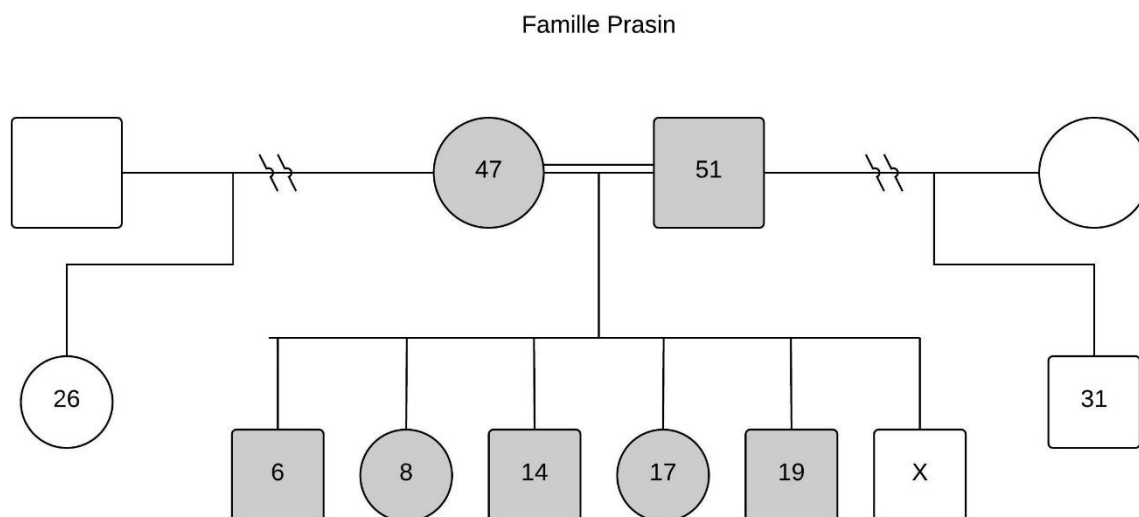
Pendant cette longue période d'instruction en famille, monsieur Anthracite s'est fortement impliqué dans les réseaux de soutien. En effet, en plus d'être initiateur de la fédération de certaines familles en l'association AEF, il participa à divers recours en justice suite aux différents décrets régulant l'éducation à domicile. Il édita également un site internet recensant certaines informations pratiques et légales quant à cette modalité d'instruction. À côté de cette thématique pédagogique, la famille participait à un petit camp d'été organisé par d'autres familles adeptes de l'accouchement à la maison.

Monsieur Anthracite revendique toujours actuellement un changement institutionnel quant à la légalité du unschooling, actuellement interdit : « C'est une restriction de nos libertés. » Il serait également partisan d'une action commune permettant d'interpeller le gouvernement afin de faire reconnaître l'éducation à domicile comme un « troisième réseau ». Cependant il constate les difficultés qu'éprouvent les familles à se fédérer, et explique que cette tendance résulte des motivations divergentes des uns et des autres quant à ce choix pédagogique. « Les familles sont tellement différentes les unes des autres, ont des motivations parfois tellement différentes, ils ont une structure, une organisation qui est tellement différente, que c'est très très très difficile de se fédérer pour pouvoir agir. »

D'une façon générale, monsieur Anthracite fait état d'une vision très critique par rapport à l'organisation de la société actuelle. C'est au cœur de cette remise en question que se cristallise son attitude récalcitrante vis à vis de différents systèmes, qu'il s'agisse du système scolaire, du système de l'inspection ou encore du milieu hospitalier. Enfin, son implication dans l'instruction à la maison s'inscrit également dans cette perspective de sensibiliser sa famille à un mode de vie alternatif et centré sur l'individu, davantage responsabilisé.

Portrait de la famille Prasin

Monsieur et madame Prasin habitent en milieu rural. Ensemble, ils ont eu cinq enfants, aujourd'hui âgés de 6, 8, 14, 17 et 19 ans. Ceux-ci ont été instruits à domicile dès la maternelle, respectivement pendant 3, 4, 10, 13 et 13 ans.



Monsieur Prasin a 51 ans et est d'origine catalane. Il grandit et vit en Espagne, avant d'arriver en Belgique où il rencontra sa compagne, madame Prasin, à l'âge de 27 ans. Ses parents étaient tous les deux indépendants. L'interviewé a un excellent souvenir de son parcours scolaire. En effet, son frère et lui étaient inscrits dans une école « qui appliquait la pédagogie dite active, ce qui n'est pas tant éloigné de la pédagogie Steiner finalement ». Après ses secondaires dans une académie privée et n'ayant pas d'idée précise quant à la suite de son parcours, il commença des études à l'université, « par inertie, absolument sans envie, parce que tout le monde le faisait ». Après une année de cours non concluante, sa compagne de l'époque tomba enceinte. Alors âgé de 20 ans, le jeune papa suivit une formation de six mois en arts graphiques afin de pouvoir travailler rapidement, à l'issue de laquelle il monta sa propre entreprise avec un ami.

Après quelques années, la santé de sa compagne, atteinte de myopathie, se détériora. Adeptes de la macrobiotique¹⁵, le couple déménagea en France pour la soigner. Plus tard, ils déménagèrent à nouveau, cette fois en Belgique, où ils avaient découvert l'existence d'un centre macrobiotique. C'est à cette période que monsieur Prasin rencontra son épouse actuelle, fille du fondateur de ce centre. Après avoir travaillé en infographie pour l'Etat français, en Belgique monsieur Prasin ne travailla que de manière ponctuelle et est actuellement sans emploi.

Madame Prasin a 47 ans et ses parents ont divorcé lorsqu'elle était enfant. Comme mentionné supra, son papa fonda un centre de macrobiotique et sa maman faisait des ménages. Etant à la garde de son papa, elle grandit dans le milieu de la macrobiotique où le sucre était prohibé. L'interviewée raconte en quoi ce régime alimentaire était

¹⁵ Système philosophique et pratique qui cherche à traduire l'ancien « principe unique » oriental, celui du Yin et du Yang. Mouvement créé par Georges Ohsawa, il fournit des « lois de l'ordre de l'univers » et des « théorèmes du principe unique » permettant de comprendre la création, l'ordre, le fonctionnement de l'univers ainsi que la place de l'être humain dans ce dernier. Dans cette perspective, « la finalité de l'homme est de développer sa conscience, ou jugement : d'après Ohsawa tout le monde a, en principe, la capacité de percevoir les choses d'une manière globale ou 'suprême', d'aller au-delà de la vision dualiste tout en unifiant les contraires dans un seul phénomène, composé d'une 'face' et d'un 'dos'. Or, cette capacité 'suprême' se trouve en général 'endormie' ou 'voilée' car on l'a empêchée de se développer librement (à cause de l'éducation, d'une alimentation inadaptée, etc.). » Source : article wikipedia écrit par monsieur Prasin : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Macrobiotique>. Cette philosophie cherche à pourvoir l'individu d'une position particulière face à l'univers dont il fait partie, et dispense également des enseignements quant aux pratiques alimentaires. Ainsi, la maladie serait une tentative du corps de rétablir son équilibre, qu'il s'agirait d'accompagner par une alimentation spécifique et naturelle.

difficile à gérer en milieu scolaire, où le sucre était constamment présent. En secondaire, madame Prasin était inscrite dans une école catholique et n'a pas spécialement apprécié cet enseignement. Après l'obtention de son CESS, elle entama des études d'hôtellerie auxquelles elle renonça rapidement. Elle travailla ensuite dans une usine. Pendant cette période, elle rencontra son premier mari, tunisien. Alors qu'elle était enceinte de son premier enfant, elle tomba au chômage. Peu de temps après, le jeune couple divorça et le père emmena sa fille vivre avec lui en Tunisie. Ce n'est qu'au décès de ce dernier il y a dix ans que madame Prasin parviendra à renouer contact avec sa fille (aujourd'hui âgée de 26 ans) et à la faire revenir en Belgique.

De manière concomitante avec le départ de son ex-mari, madame Prasin rencontra son époux actuel qui était venu chercher – pour sa première épouse malade – l'expertise de son père au sein du centre macrobiotique. Deux ans après leur rencontre et habitant dorénavant en campagne, le premier enfant de monsieur et madame Prasin pointa le bout de son nez. Malheureusement, le petit garçon perdit la vie 9 mois plus tard. Le jeune couple dû attendre deux années supplémentaires avant que madame Prasin tombe à nouveau enceinte. Ensemble ils auront cinq enfants, deux filles et trois garçons.

L'enseignement à domicile commença pour tous les enfants à trois ans, puisqu'aucun d'eux ne fut inscrit en maternelle. Ce choix pédagogique des parents était donc antérieur à toute expérience de leurs enfants dans le système scolaire. En effet, l'origine de cette initiative est ancrée dans le vécu de madame Prasin, qui fut élevée sans sucre à la maison, par conviction de ses parents. « Je me suis dit 'si plus tard j'ai des enfants et que j'oriente vers une alimentation sans sucre, je ne pourrai pas les mettre à l'école, parce que c'est vraiment contradictoire'. »

D'un autre mouvement, monsieur Prasin explique que cette démarche alimentaire était soutenue par un souhait de « cohérence ». En effet, la macrobiotique dont le couple est fervent défenseur préconise, en plus d'habitudes alimentaires strictes, une attitude et un mode de vie singuliers. À cet égard, le couple voyait d'un mauvais œil la compétitivité exacerbée dans les classes, la confrontation ainsi que les potentielles « moqueries » dont les élèves sont parfois victimes. « Et surtout, moi j'ai changé d'avis je... Mais à l'époque on n'attachait pas d'importance aux études. On se disait 'si ils savent lire, écrire, compter, c'est ce qui compte. Après ils doivent apprendre les autres choses de la vie' » En ce sens, l'école ne s'inscrivait, à l'époque, ni dans leur projet de vie, ni dans leur projet éducatif. En conclusion, monsieur Prasin explique : « c'était pas seulement l'alimentation, c'était un ensemble. Peut-être l'idée c'est qu'il faut être responsable de ses enfants. Et alors les mettre dans l'école, le problème c'est que (...) tu sens bien que cet enseignement, ça les éduque d'une façon, avec la compétitivité etc., qui t'intéresse pas trop. En quoi ce sont tes enfants ? »

D'autres éléments entrent également en compte à ce stade, en l'occurrence le fait que l'école à la maison alloue une certaine « liberté ». Qu'elle se ressente au niveau de « l'organisation de vie de famille », au niveau d'une détente des contraintes économiques ou encore en ce qui concerne la possibilité de partir en vacances plus souvent, cette opportunité de liberté était non négligeable.

Enfin, madame Prasin revient sur l'incidence qu'ont eue la séparation d'avec sa première fille, et le décès de son petit garçon. « Le fait que les études pour nous c'était pas important, pour moi en tout cas y avait aussi cette notion, que pour moi le plus important c'est que les enfants soient vivants, tu vois vu qu'on avait eu ces événements, une qui est partie et l'autre qui est parti définitivement, ben après on se disait, 'l'important c'est qu'ils soient vivants'. Et y avait un peu de ça dans le fait de pas les mettre à l'école (...) un peu trop d'angoisse de les lâcher. »

En ce qui concerne la pédagogie, monsieur et madame Prasin utilisaient les cours à distance de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Il n'y avait pas de structure précise, les journées étant simplement rythmées par les horaires de repas. Au commencement, alors que les aînés étaient au début de l'enseignement primaire, madame Prasin supervisait ses enfants pour le français, et monsieur Prasin pour les mathématiques, en catalan. Les aînés obtinrent leur CEB sans trop de difficultés. Cependant, au fur et à mesure que les années avançaient et que les matières se compliquaient, le couple ayant encore des enfants en bas âges et pour diverses autres raisons, un relâchement se fit ressentir. « Ça a commencé à trainer, trainer, parce que nous non plus on ne courait pas derrière les enfants... Donc faire l'école à la maison on s'est rendu compte que c'est du boulot, et que pour le petit on sait le faire, mais pour le grand oui c'est clair qu'il faut être déjà prof ou avoir envie d'enseigner, si non ça traîne... »

Ainsi, les plus grands commencèrent à accumuler un réel retard, avançant dans certaines matières et stagnant dans d'autres. Dans ces circonstances, des lacunes furent mises en évidence lors des tests d'inspection. À ce sujet, l'aîné et la cadette racontent : « j'ai passé mon CEB, jusque-là tout va bien, et alors après, comme je continuais à

m'occuper de mes études moi-même, mais que les, qu'il n'y a pas de délais pour les envois des devoirs, j'ai pris du retard. Et donc j'ai raté mon CE1D à répétition. » « J'en avais marre d'être ici, heu de faire les cours à la maison parce que j'avancais pas bien quoi. Je voulais le cadrage des professeurs qui pourraient m'expliquer et tout, si je comprends pas. »

En parallèle, les cours à distance étant en phase de modernisation, ils n'allaient plus être disponibles que via internet. Cette nouveauté rendait la tâche plus complexe pour obtenir les cours et renvoyer des devoirs, ce qui « excluait », selon monsieur et madame Prasin, une certaine partie de la population.

En outre, malgré les nombreuses activités où la famille était en contact avec d'autres personnes, un manque de relations sociales commençait à se faire ressentir tant pour les enfants que pour les parents. Concrètement, le couple était en contact avec plusieurs autres familles pratiquant l'éducation à domicile, dont les enfants « grandirent ensemble ». Celles-ci étaient principalement françaises, et liées de près ou de loin à d'autres membres de la famille Prasin. D'abord réunies par leurs convictions philosophiques, plusieurs d'entre elles suivirent l'exemple de monsieur et madame Prasin en instruisant leurs enfants à la maison. Cette modalité permettait ainsi aux familles de se réunir plusieurs fois par an, pour des vacances ou des camps macrobiotiques.

Mue par cet intérêt singulier, la famille accueille d'ailleurs également chez elle des personnes malades qui souhaitent se soigner par la philosophie et l'alimentation. Ces personnes pouvant rester dans la famille pour des périodes étendues, jusqu'à un an, les enfants avaient régulièrement l'occasion de côtoyer divers individus. Enfin, ils étaient parfois inscrits à d'autres activités plus classiques telles que des ateliers théâtre ou bricolage, certains chantaient dans une chorale, et tous se rendaient souvent à des stages ou des camps pendant les vacances.

Malgré ces différents contacts extérieurs, les enfants regrettaient de ne pas pouvoir voir leurs amis tous les jours. Ce manque cumulé avec le retard scolaire et la complexification du système menèrent les enfants comme les parents à un point de non-retour.

C'est l'aîné qui retourna à l'école le premier. Ne parvenant pas à réussir les tests et ayant atteint l'âge de 16 ans, il intégra un Centre d'Education et de Formation en Alternance, en maçonnerie. L'entreprise ayant fait faillite au bout de deux ans, l'adolescent aujourd'hui âgé de 19 ans travaille aux côtés d'un maraicher.

La cadette exprima également l'envie d'aller à l'école autour de 16 ans. Souhaitant intégrer le parcours classique pour intégrer l'option théâtre, il lui fallait d'abord réussir le CE1D. Elle finit par l'obtenir, motivée par la perspective d'entrer à l'école. Actuellement âgée de 17 ans, la jeune fille se plaît dans le système scolaire et achève sa troisième secondaire avec brio.

Pour les trois plus jeunes, la situation se résolut miraculeusement il y a un an. En effet, les parents étaient activement à la recherche d'une solution pour intégrer leurs enfants dans le système lorsqu'ils apprirent l'ouverture prochaine d'une école Steiner non loin de leur lieu de résidence. Cette pédagogie comblant tous leurs souhaits quant à l'école idéale (participation des parents et implication dans la vie de l'école, régime alimentaire sans sucre, pédagogie spécifique), ils y inscrivent leurs trois enfants. (À cette annonce, une des familles françaises avec qui ils étaient en relation déménagea d'ailleurs en Belgique pour y inscrire leurs enfants également.) Actuellement, le benjamin âgé de 6 ans est élève libre en maternelle et l'avant dernière, 8 ans, termine sa première primaire. Enfin, le troisième a aujourd'hui 14 ans et termine sa première année secondaire.

2.3. Environnement souplement structuré

Enfin, nous avons identifié neuf familles comme prodiguant un environnement souplement structuré à leurs enfants. Elles se caractérisent par la mise en place de routines, habitudes et règles dans la vie de tous les jours, auxquelles viennent s'ajouter des éléments périphériques qui peuvent perturber et moduler leur mise en application. Que ces événements tiers aient une incidence au niveau de l'emploi du temps, de la réalisation d'activités ou des modalités pédagogiques, les familles ici présentées parviennent à concilier ces deux composantes – rituelles et ponctuelles – dans leur environnement.

Pour rappel, via ces trois catégories nous ne nions pas la prise en compte d'éléments perturbateurs chez les premières familles, ni l'existence d'une quelconque structure chez les secondes. Cependant,

relativement les unes aux autres, les familles que nous identifions comme évoluant dans un environnement souplement structuré paraissent faire preuve de beaucoup d'adaptabilité. Cette flexibilité leur permet donc d'assimiler facilement des éléments périphériques, sans pour autant mettre à mal la structure initialement instituée, et de revenir à un état d'équilibre.

Cette souplesse dans la structure de l'environnement transparait principalement au niveau de l'instruction. En effet, ces familles fonctionnent souvent sur base de *propositions*, parfois amenées par les parents, et parfois soulevées par les intérêts des enfants. Ainsi, s'il existe une structure quant au nombre d'heures pendant lesquelles se déroule l'instruction, ou quant aux matières qu'il s'agit de découvrir selon un programme déterminé, la manière de remplir ces objectifs est souvent laissée à l'appréciation. Partant du principe que l'apprentissage peut surgir des éléments qui façonnent la vie de tous les jours, les modalités que prend l'acquisition de compétences sont très variables, tant entre les familles, qu'au sein même de celles-ci.

De plus, ces familles semblent avoir trouvé un bon équilibre entre les contraintes du programme officiel, et leur désir de laisser les enfants s'épanouir au gré de leur curiosité. Il s'agit donc pour eux de tantôt se focaliser sur une instruction de type formalisme scolaire, tantôt de prendre quelques jours pour s'immerger dans un projet dans lequel l'enfant se serait lancé à corps perdu. Les routines et structures initiales peuvent également être transgressées selon l'état de fatigue des enfants, une activité exceptionnelle ou même une période de vacance inopinée. Mais ces incorporations d'éléments périphériques ne désolidarisent pas pour autant les fondations des principes régissant la vie de la famille par ailleurs.

Enfin, si ces familles sont attentives et à l'écoute des besoins de leurs enfants, l'adaptabilité elle-même n'est mise en pratique que dans une certaine mesure. En effet, il s'agit de la mettre en regard avec par exemple les besoins des parents eux-mêmes, ou avec d'autres adaptations déjà incorporées. Il existe donc bien, au sein de ces familles, des espaces tampons prévus pour ces adaptations, eux-mêmes appartenant à la structure originelle. Ceux-ci prennent par exemple la forme de longs temps libres, d'objectifs facilement atteignables malgré l'occurrence de perturbations dans le programme, ou encore de journées dédiées à d'éventuelles activités, même si l'on n'en connaît pas encore la nature. Ces zones d'incertitude permettent donc à la famille de moduler leur environnement selon l'occurrence d'éléments périphériques, tout en préservant l'équilibre nécessaire à la pérennité d'une structure.

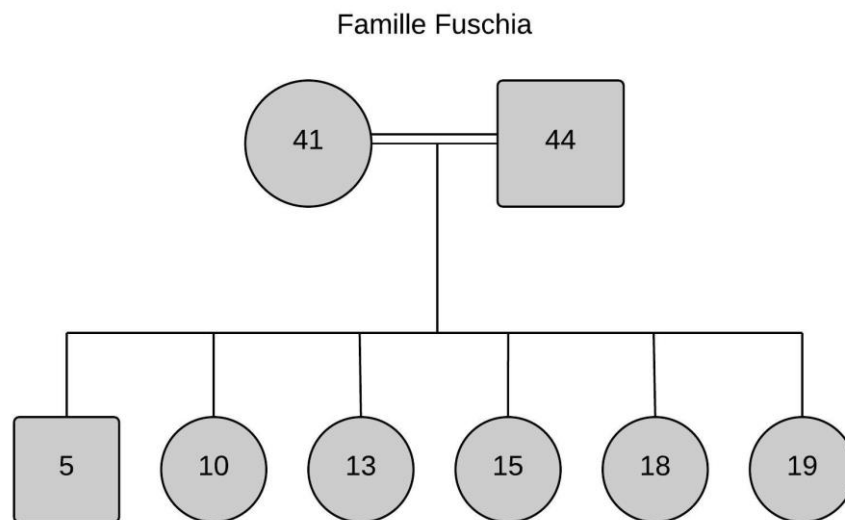
Portrait de la famille Fuchsia

Monsieur et madame Fuchsia ont 6 enfants et pratiquent l'école à la maison depuis 10 ans. Leurs 5 filles sont âgées de 19, 18, 15, 13 et 10 ans, et leur petit garçon est âgé de 5 ans. La famille est catholique pratiquante et habite en milieu rural. Elle est également impliquée dans l'association Eduqualis.

Monsieur Fuchsia a 44 ans et a vécu en Afrique jusqu'à ses 17 ans. En effet, ses deux parents étaient kinés et travaillaient à l'époque en Afrique dans un centre pour handicapés. À son retour en Belgique, il entreprit des études d'ingénieur civil en mécanique et obtint son diplôme avec distinction. Il travaille aujourd'hui en tant qu'ingénieur en informatique.

Madame Fuchsia quant à elle, est âgée de 41 ans. Son père avait un diplôme d'ingénieur en informatique et sa mère était licenciée en mathématiques. Elle suivit un parcours scolaire normal si ce n'est qu'elle passa directement de la deuxième maternelle à la première primaire. Malgré cette année d'avance, madame Fuchsia se rappelle s'être ennuyée à l'école, « j'ai un peu rien foutu, mais j'ai réussi, parfois rasibus, juste ce qu'il fallait pour passer ». Après les secondaires, elle entreprit des études à l'université en philosophie et obtint son diplôme avec grande

distinction. Mariée à 19 ans et enceinte de son premier enfant à la sortie de l'université, madame Fuchsia n'a jamais exercé de profession.



L'aventure d'éducation à domicile commença alors que l'ainée venait d'achever sa 4^e primaire, la cadette sa 3^e primaire, la troisième sa 1^e primaire et la quatrième sa 3^e maternelle. À ce stade, madame Fuchsia explique que « sur 4 enfants à l'école, on en avait 3 où on savait pas très bien quoi faire ». En effet, la cadette, d'un tempérament calme, « était dans un groupe classe très très violent ». Inscrite dans une petite école de village, il était impossible de l'insérer dans une autre classe et la jeune fille se sentait « complètement écrasée ». Il fut alors question de la changer d'école, cependant dans cette autre école environnante, le groupe classe était également « un groupe à problèmes ». D'un autre côté, la troisième avait fait « une espèce de déprime en cours d'année en maternelle », et le corps enseignant avait poussé la famille à l'avancer en première primaire sans passer par la troisième maternelle. Cette solution avait effectivement été mise en place, cependant madame Fuchsia – ayant elle-même vécu cette situation – ne la trouvait pas optimale. Enfin, la quatrième enfant, dyspraxique, rencontrait des difficultés à suivre à l'école. En effet, la dyspraxie s'exprimant principalement au niveau moteur, la jeune fille ne parvenait pas à réaliser les activités au même rythme que la classe et ce, malgré une grande vivacité d'esprit. Face à ce problème, les institutrices étaient un peu désemparées et proposèrent de l'avancer d'une classe, cependant cette solution « était un non-sens puisque oui, ok elle savait faire les exercices d'au-dessus, mais les gestes elle savait pas faire ceux d'en dessous ».

Face à ces trois situations différentes et problématiques, la famille Fuchsia envisagea l'inscription de leurs filles dans une école Montessori. Malheureusement, cette solution n'était pas praticable au niveau du budget, malgré la proposition de madame Fuchsia de travailler dans l'école pour participer à une partie des minervaux. En outre, cette éventualité aurait contraint la mère de famille à mettre ses deux plus jeunes enfants à la crèche, ce qui n'avait encore jamais été le cas jusque-là.

Alors que la famille se trouvait dans une impasse, elle rencontra une famille ayant pratiqué l'éducation à domicile pendant un an à l'occasion d'un long voyage. « Après ils ont remis tout le monde à l'école, mais ils revenaient ravis. » À ce stade, la famille Fuchsia – étant déjà habituée à vivre sur un salaire – décida de faire l'école à la maison pendant une année, dans l'attente d'une autre solution : « a priori notre idée était 'on verra l'année prochaine dans quelle école on les met' ». « C'était une année pleine de challenges, en même temps à la fin de l'année quand on a fait un petit conseil de famille et tout, tous les enfants ont dit 'on continue à la maison'. Y en avait 4 qui faisaient vraiment l'école et la petite dernière qui avait un an et demi. » Un an plus tard, l'ainée passant en humanités, la question du retour à l'école fut posée pour la première fois. Après avoir participé aux portes ouvertes d'une école secondaire, cette dernière décida de réaliser le premier degré à la maison. « En secondaire ce qu'on fait, c'est qu'au fond elles décident un peu de degré en degré. Elles savent de toute façon que c'est un peu drôle parce que la réussite du test c'est en même temps leur clé pour pouvoir continuer à la maison, et en même temps leur clé pour pouvoir entrer à l'école dans une autre année. » En fin de compte, seule l'ainée réintégra le

système scolaire, pour son année de rhétorique, dans le but d'avoir une transition entre l'école à la maison et l'université, où elle réalise actuellement des études de philosophie. La cadette vient d'entamer des études d'esthéticienne et les suivants sont toujours instruits à domicile.

Le retour de l'ainée à l'école s'est bien passé et elle semble avoir beaucoup apprécié sa première année à l'université. Quant à une éventuelle question d'adaptation, madame Fuchsia identifie chez sa fille des qualités qui lui ont permis de s'intégrer facilement : « elle a certainement développé une capacité de se remettre en question, et aussi de questionner. Questionner le système et son fonctionnement. Ce qui veut pas nécessairement dire se rebeller, ça peut vouloir dire choisir d'y entrer, mais avec cette liberté de se positionner. (...) Et je pense que par les temps qui courent, c'est pas mal de pas être un homme de masse, d'avoir sa colonne vertébrale... »

En pratique, l'instruction se déroule de manière différente pour chaque enfant, essentiellement en fonction des âges. Ainsi, il s'agit avec les plus jeunes de faire des propositions d'activités ou de suivre leurs envies et interrogations. Pour les grands, madame Fuchsia examine le programme de secondaire en début d'année pour discuter avec le jeune d'une manière d'acquérir les apprentissages requis. À l'origine, la mère de famille passionnée par la pédagogie Montessori, mis en place dans la maison une classe Montessori avec du matériel. Malgré des horaires très légers par rapport à l'école, la sortie de la classe restait une délivrance pour les enfants, ce qui poussa madame Fuchsia à s'interroger sur cette proposition. En l'occurrence, c'est lors d'un voyage d'un mois qu'elle eut un « déclic » : « ce voyage a été extraordinaire et quand on est revenus les enfants avaient appris, et grandi. Et donc là j'ai commencé à me dire 'mais en fait peut-être que je peux plus tirer parti de ce qu'on vit' ». Dans cette perspective, madame Fuchsia s'inspire principalement de Maria Montessori et de John Holt et explique ne plus enseigner de manière formelle à ses enfants.

Plus concrètement, il s'agit de « d'abord vivre, et puis formaliser ». Ainsi, pour les plus jeunes elle se réfère à « l'esprit absorbant de l'enfant », qui va apprendre « par immersion et par symbiose avec tout ce qu'il voit faire par les grands (...) comme une éponge ». De plus, autant les enfants que les adultes peuvent orienter les thèmes à investiguer dans le sens où « le point de départ c'est ce qui nous touche, ce qui nous marque, ce que la vie nous apporte et après on creuse. (...) Le fil rouge de l'apprentissage c'est toujours globalement ce qui nous passionne. » En outre, il est important pour madame Fuchsia de mettre à disposition de ses enfants du matériel pédagogique, et plus largement un environnement propice à l'apprentissage, afin de favoriser l'autodidactie.

Enfin, l'interviewée identifie deux rôles qu'elle se doit d'incarner. Il s'agit pour le premier d'être « un observateur attentif », afin de percevoir le type d'intelligence de l'enfant et de parvenir à faire des propositions en adéquation avec les affinités de l'enfant. « Les meilleurs pédagogues sont d'abord des observateurs. Parce que l'avantage c'est que du coup, la pédagogie ne naît pas d'un système préconçu, mais naît de ce que t' observes comme besoin de l'enfant. » Pour le second rôle il s'agit d'être un « éducateur éduqué » : « L'adulte c'est celui que tous les enfants sont en train d'observer, (...) et donc les attitudes que je dois susciter je dois d'abord les vivre et les modeler. (...) Si je veux leur montrer ce en quoi je crois, à savoir 'apprendre c'est super et ça dure toute la vie', ben à moi de leur montrer que je suis toujours en apprentissage. » Madame Fuchsia est effectivement constamment en apprentissage. Ayant lu des ouvrages sur la pédagogie Montessori alors que ses enfants étaient petits, elle s'est passionnée pour les alternatives pédagogiques et a suivi plusieurs formations sur le sujet. Dans la vie de tous les jours, elle lit énormément et se familiarise à de nouvelles langues. Elle s'informe également sur les sujets qu'elle propose aux enfants par exemple en écoutant des conférences. Enfin, elle a créé une plateforme de partage de matériel Montessori et organise avec d'autres mamans de l'association Eduqualis des journées basées sur « les grands récits ».

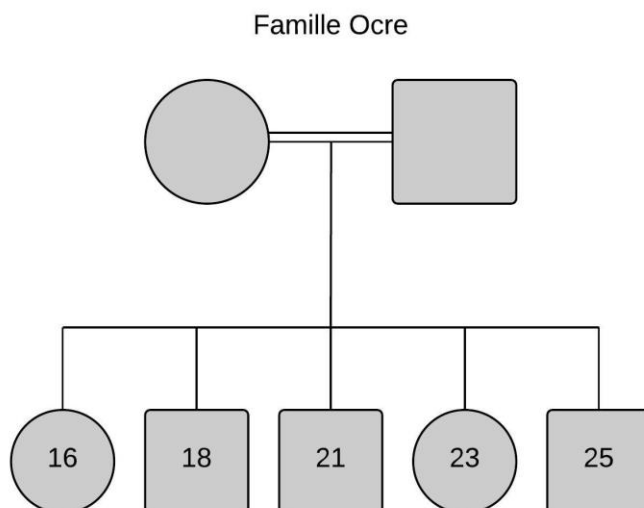
Il arrive parfois à la famille d'organiser de l'apprentissage formel, prodigué par la maman ou le papa, principalement en secondaire pour des matières relatives aux tests. En outre, madame Fuchsia aime faire appel à de l'aide extérieure pour des cours particuliers ou des cycles de cours collectifs, via de la famille, des étudiants ou encore une plateforme de partage de savoirs. Cette initiative vise à partager des connaissances et des compétences. Dans cette perspective, les aînées donnent également des cours à des plus jeunes pratiquant l'école à la maison dans les domaines dans lesquels elles excellent, en l'occurrence le piano et le dessin. Au côté de ces cours, les enfants Fuchsia ont de nombreuses activités extrascolaires, à savoir selon les affinités de la danse, de l'équitation, du piano, du cirque et du dessin. La famille participe également au mouvement de jeunesse chrétien Tibériade une fois par mois, qui organise aussi un camp d'été. En ce qui concerne les cours de catéchisme, c'est madame Fuchsia qui dispense cet enseignement car elle est maman catéchiste dans sa paroisse. Enfin, les plus jeunes sont insérés

dans un groupe pratiquant l'instruction à domicile qui se réunit chaque semaine.

Toutes ces activités s'inscrivent dans la lignée du souhait de la mère de famille d'aider ses enfants à « développer leur passion ». En effet, elle rejoint Maria Montessori sur l'idée que chaque individu est un « travailleur cosmique », dans ce sens « nos enfants, grandissent dans la confiance qu'ils ont quelque chose à apporter ». « Peu importe la matière qu'il apprend, c'est pas ça notre but, la matière va lui servir à structurer sa personnalité, à découvrir qui il est, et ce qu'il peut apporter au monde. » « Cet enfant face à moi est une personne unique, originale. C'est lui qui détient le nœud de ce qui est en train de se construire. Mon job c'est de l'observer, et de nourrir ça pour qu'il puisse déployer tous ses talents. » Enfin, l'interviewée insiste sur l'importance des « heures de liberté » dégagées grâce à l'école à la maison. D'une part car ce temps permet aux enfants de se consacrer à leurs passions et d'aller jusqu'au bout de leurs intérêts, et d'autre part car lorsqu'ils se consacrent à ces passions, madame Fuchsia suppose qu'il se passe quelque chose de très important : « Et donc pendant qu'ils font ça qu'est-ce qu'il se passe dans leur tête et dans leur cœur ? (...) Quand ils sont au piano pendant des heures, dans sa tête il se passe quoi, qu'est-ce qui est en train de descendre, de se centrer, et de se... (...) Je crois que c'est vraiment le plus grand trésor de nos familles école à la maison, c'est le temps. »

Portrait de la famille Ocre

La famille Ocre a cinq enfants, trois garçons et deux filles, aujourd'hui âgés entre 16 et 25 ans. L'instruction à domicile fit partie du quotidien de toute la famille pendant 17 ans et leur expérience s'acheva il y a deux ans. D'origine française, la famille Ocre quitta un petit village pour venir s'installer à Bruxelles il y a 9 ans, suite à une opportunité professionnelle du papa, informaticien.



Monsieur Ocre est issu d'une famille de confession catholique, et son épouse d'une famille protestante. À l'heure actuelle, l'interviewée décrit leur rapport à la religion comme suit : « on est chrétiens protestants non pratiquants ». Concrètement, les cinq enfants du couple sont baptisés et les trois aînés ont fait leur confirmation. La famille se rendait « plutôt » à l'église protestante et était impliquée dans une paroisse en France, cependant n'ayant pas retrouvé de paroisse à leur arrivée en Belgique, ces pratiques s'amenuisèrent peu à peu. « Vraiment on avait envie de continuer puis bon avec toutes les activités, toutes les, y a tellement de choses qui s'accumulent donc on a mis ça de côté, la religion. » Malgré tout, madame Ocre déclare « être assez attachée à [ses] racines protestantes ». En effet, étant issue d'une lignée de pasteurs à partir de son grand-père, sa grand-mère férue d'histoire et de religion l'avait sensibilisée à ses origines protestantes durant sa jeunesse. Enfin, elle explique avoir été touchée par « le côté révolte » présent dans ces récits, ainsi que par « le côté de la justice aussi. J'étais très tôt, très sensible à l'injustice. »

Madame Ocre est issue d'un foyer de cinq enfants, chapeauté par une maman infirmière puis mère au foyer, et par un père ingénieur et militaire. Elle réalisa sa scolarité avec une année d'avance, jusqu'à son entrée au lycée. En effet, à l'époque ses professeurs estimèrent qu'il lui serait profitable de recommencer sa dernière année de collège

afin d'assurer sa réussite au lycée dans une filière scientifique. En fin de compte, elle s'orienta plutôt vers une filière de langues, thématique qui lui plaisait beaucoup. Elle est aujourd'hui titulaire de deux diplômes : un bachelier en communication qu'elle réalisa (à l'époque en deux ans) directement après ses secondaires, et un diplôme d'institutrice primaire. Mais là ne s'arrête pas son parcours puisqu'alors qu'elle fut engagée dans un internat où elle travaillait la nuit, la future mère de famille profita de ses horaires particuliers pour suivre une année de cours supplémentaire afin de pouvoir enseigner le français en tant que langue étrangère. Après l'obtention de ce dernier diplôme, madame Ocre tomba enceinte de son premier enfant et, les grossesses se succédant, ne reprit plus le travail à partir de la naissance de son troisième enfant. Rétrospectivement, madame Ocre déclare être « choquée » qu'à ses professeurs fut laissée la décision de lui faire perdre son année d'avance, malgré sa réussite effective. Aujourd'hui et depuis la fin de l'instruction à domicile, la mère de famille entreprend des démarches pour pouvoir travailler en tant qu'institutrice en Belgique. De plus, elle donne depuis peu des cours de français-langue étrangère à des adultes en tant que bénévole.

La famille a commencé à enseigner à domicile alors que l'aîné avait 7 ans, la cadette 5 ans, le troisième 2 ans et le quatrième tout juste quelques mois. Ce choix pédagogique résulte de l'enchevêtrement de divers événements et réflexions. Le premier élément pris en compte à l'époque prit la forme de l'expérience scolaire de l'aîné, alors âgé de 6 ans. En effet, selon madame Ocre, « il avait un peu de mal en classe, en maternelle on mettait déjà la pression sur lui, et je sentais que cette pression ne lui convenait pas. » De plus, sa première année primaire ne « s'était pas très bien passée. (...) on le sentait très stressé (...) stressé par la pression, 6 heures par jour, à 6 ans parce que comme il est de fin d'année, c'était vraiment difficile pour lui ». En parallèle, la cadette elle, « était assez en avance » : « Sa petite sœur au contraire, était très demandeuse, elle a appris à lire toute seule à 5 ans, (...) elle commençait déjà toute seule à apprendre, et que comme elle était petite en taille à 5 ans, je la voyais mal la mettre en première classe. » En outre, madame Ocre fait état d'« un mauvais contact avec une institutrice qui était très scolaire ». En l'occurrence, l'institutrice en question avait fait diverses réflexions concernant la cadette, telles que « oui elle n'a rien voulu faire hein mais je lui ai dit, ha mais tu voulais venir alors il faut travailler ». Suite à divers événements, l'enfant déclara ne plus vouloir retourner en maternelle et la famille trouva une solution provisoire qui prit la forme d'un jardin d'enfants à l'ambiance beaucoup moins scolaire et plus libre. Afin de ne pas réitérer cette expérience, une fois en âge d'entrer à la maternelle le troisième fut directement inscrit au jardin d'enfants. Malgré tout, cet essai à l'école ne dura que deux semaines car l'enfant « était très très sensible au bruit, il a dit 'non je veux plus y aller, y a trop de bruit, les enfants font trop de bruit', donc il n'est pas allé... »

D'un autre mouvement, madame Ocre explique en quoi ce choix pédagogique faisait sens pour elle. Premièrement, elle avait été très intéressée par la pédagogie Freinet qui leur avait été présentée à l'école normale. « Je trouvais que c'était ce qui avait de plus naturel, et j'avais envie que mes enfants continuent cette optique de s'instruire eux-mêmes, de la manière la plus naturelle possible, en posant des questions... » Deuxièmement, la mère de famille se remémore : « je me suis toujours dit que j'aimerais bien d'enseigner à mes propres enfants, (...) comme j'étais institutrice moi-même, je me suis dit 'mais finalement, c'est quand même ridicule de donner à une autre institutrice, qui va faire un travail que moi je pourrais faire' » Enfin, madame Ocre avait eu l'occasion de rencontrer des familles instruisant leurs enfants à la maison via le biais d'une association de soutien à l'allaitement, et c'est un an seulement après ces rencontres que la famille passa le cap de l'éducation à domicile.

En pratique, la mère de famille proposait ce qu'elle appelle des « activités » le matin, à savoir l'apprentissage des mathématiques à l'aide d'une méthode, et l'apprentissage du français via notamment la réalisation d'un journal familial. L'après-midi était consacrée à diverses sorties qui pouvaient parfois s'étendre à la journée entière, et la fin d'après-midi était réservée aux activités extrascolaires (solfège, musique, tennis pour les garçons et gymnastique rythmique pour les filles). De manière générale, madame Ocre décrit son enseignement comme ayant été « presque complètement informel ». Se basant sur le principe que « l'enfant connaît ses besoins », il s'agissait alors pour le parent de prendre la posture d'un « guide » et de « proposer des activités mais sans que ce soit trop scolaire ». Ainsi, la priorité était donnée à des activités réalisables « de façon la plus autonome possible, souvent avec des corrections ». Le passage au secondaire fut accompagné par des cours par correspondance de l'Etat français, que les jeunes adolescents suivirent de manière très autonome.

N'ayant pas de projet précis quant à un potentiel retour à l'école, la question d'un éventuel souhait d'intégrer l'école était posée aux enfants chaque année. En fin de compte, chacun à leur tour réintégrèrent le système scolaire vers la deuxième ou troisième secondaire, avec une année d'avance pour la benjamine qui n'avait jusqu'alors jamais été à l'école. De ce fait, les deux plus jeunes adolescents sont aujourd'hui en sixième secondaire. Le

troisième enfant est actuellement en 3^e année de bachelier en arts numérique, la cadette dispose d'un master en informatique et l'ainé, après avoir arrêté diverses filières en cours de route, cherche dorénavant du travail. Rétrospectivement, madame Ocre qualifie autant la sortie que la rentrée à l'école comme s'étant déroulées de manière très naturelle.

En ce qui concerne l'implication de la famille dans des associations, le mouvement de fédération n'étant encore qu'embryonnaire à leur arrivée en Belgique, madame Ocre n'eut l'occasion de participer qu'à quelques réunions. En France cependant, la famille se réunissait régulièrement avec deux associations différentes. Elle explique à cet égard que beaucoup de familles souhaitent que leurs enfants rencontrent d'autres enfants via les associations. Elle remarque également que les familles pratiquant l'éducation à domicile ont peu de contacts avec des personnes « qui sont dans le système traditionnel, on a plus de contacts avec des gens qui sont comme nous quoi... C'est un peu le principe de tous les gens qui font des trucs un peu original... »

En outre, madame Ocre faisait partie d'une association de soutien à l'allaitement maternel au sein de laquelle elle prit même certaines responsabilités et notamment celle d'animatrice. Ainsi impliquée dans ce réseau de soutien, la mère de famille a allaité ses cinq enfants entre 9 mois et 4 ans. De surcroît, l'association publiait régulièrement un petit journal réalisé par les membres, reprenant notamment des articles publiés par la Leche League (association américaine à l'origine mais qui a aujourd'hui pris une ampleur internationale). Ce mouvement promeut non seulement l'allaitement long, mais également d'autres pratiques de maternage comme le cododo (ou cosleeping) et le portage. Riche de ses lectures et des discussions avec les autres mamans, madame Ocre adopta ces pratiques de cododo et de portage pour tous ses enfants. Enfin, suite à des rencontres au sein de cette association et à une méfiance quant aux hôpitaux, la mère de famille s'interrogea sur l'éventualité d'accoucher à domicile pour son troisième enfant. Etant d'un « tempérament assez anxieux », elle ne donna pas suite à ce projet. Cependant après une mauvaise expérience lors de l'accouchement de son troisième enfant à l'hôpital, elle entreprit des démarches pour trouver une sage-femme qui la mettait suffisamment en confiance et accoucha finalement de ses deux derniers enfants à la maison.

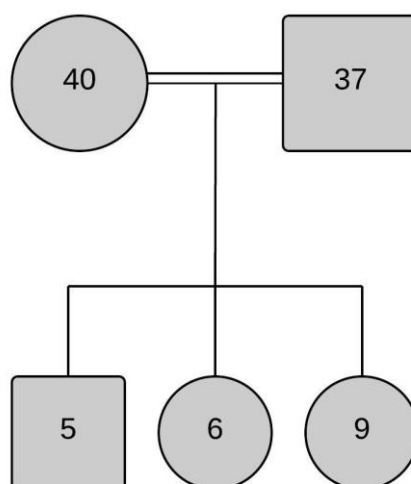
S'exprimant sur ces diverses pratiques, la mère de famille déclare qu'elle « ne pensai[t] pas à ce genre de choses avant d'avoir des enfants ». Nonobstant cette absence de réflexion préalable, elle explique rétrospectivement son besoin de mater ses enfants : « Moi je l'ai vécu, je l'ai ressenti très fort... (...) je sais pas c'était peut-être hormonal c'est comme ça, on a envie de mater son enfant, c'est un besoin c'est une envie, on a besoin d'être à son écoute, quand il a besoin de câlins on lui donne, quand il, on le porte beaucoup, moi j'avais toujours, dans l'idée, mais même pour le premier, que j'allaiterais jusqu'à ce que l'enfant n'en veuille plus. Parce que je me disais, c'est fait pour ça, c'est fait pour l'enfant, si j'ai pas besoin de reprendre le travail, fin voilà... » « C'est être très attentif aux besoins de l'enfant, mais dans un sens peut-être plus proche de la nature, du petit d'homme entre guillemets. Sachant qu'on est des mammifères... »

Enfin, à l'égard de ces pratiques elle suggère l'existence d'un lien entre le maternage et une attitude éventuellement plus propice à adopter un mode d'instruction alternatif : « il se trouve que quand, souvent les personnes, enfin les mamans qui allaitent sont peut-être plus préoccupées de quelque chose de plus attentionné, enfin je sais pas c'est difficile à dire parce que c'est pas vrai, y a des personnes qui allaitent pas et qui sont attentionnées envers leurs enfants, mais il se trouve que dans ce milieu-là, ou après, tout ce qui est alimentation la plus naturelle possible, on trouve les gens qui sont peut-être plus pour continuer cette, comme je disais cet apprentissage autonome de l'enfant, et le père, et les parents je veux dire, le père et la mère, qui répondent aux questionnements des enfants... » Plus tard elle rebondit sur ce constat et émet l'éventualité d'un lien inverse : « C'est plutôt le contraire. Parmi les gens qui pratiquent l'école à la maison, ou l'instruction en famille comme ça se dit aussi, y a peut-être je sais pas, 70 ou 80% de gens qui ont un mode de vie alimentation bio ».

Portrait de la famille Turquoise

Le couple Turquoise a trois enfants, deux filles de 9 et 6 ans, et un petit garçon âgé de 5 ans. Cela fait 7 ans que la famille pratique l'instruction à la maison et les enfants ne sont jamais allés à l'école. Ils habitent en milieu rural et malgré leur éloignement de la région du centre, sont insérés dans l'association Eduqualis.

Famille Turquoise



Monsieur Turquoise a 37 ans et est ingénieur industriel de formation. Il a suivi un parcours scolaire très linéaire, bon élève et premier de classe de la maternelle jusqu'en supérieur. Carriériste, il travailla d'abord en tant qu'employé dans une banque, ensuite en tant que consultant dans une entreprise, et finalement – souhaitant souscrire à plus de responsabilités – en tant que cadre.

Bien que sans accro, le parcours scolaire de madame Turquoise (40 ans), fut moins bien vécu puisqu'elle le décrit comme étant « moyen dans la moyennitude ». En effet, malgré un enthousiasme originel à l'entrée en maternelle, madame Turquoise se souvient surtout s'y être ennuyée. Sachant lire à son entrée en primaire, elle se rappelle « avoir passé mais des journées d'hiver assise à mon banc à attendre. Mais je m'emmerdais mais profondément. » En parallèle de cet ennui, « j'avais des résultats scolaires moins bons que la moyenne ». En effet, l'interviewée était adepte de la loi du moindre effort et malgré les remontrances de ses professeurs, s'y prenait toujours au dernier moment avec comme unique but accomplir le minimum exigé. Nonobstant cette absence de motivation, elle se découvrit en secondaire une passion pour la littérature, « quand quelque chose me passionnait on savait plus m'arrêter. (...) Et là ben j'étais à 20 sur 20 tout le temps, je demandais à faire des exposés... » Plus tard, elle entreprit des études de médecine qu'elle ne mena pas à bien « parce que la loi du moindre effort à l'unif, ça marche moins bien aha ! » L'année suivante elle s'inscrivit à l'école d'infirmières, où « les cours étaient donnés aussi d'une manière où c'était juste chiant [et où] la loi du moindre effort était largement suffisante ». En dernière année, dans le but de trouver un travail plus facilement, elle entreprit d'être plus assidue et obtint son diplôme avec grande distinction.

Aujourd'hui âgée de 40 ans, madame Turquoise finalise une formation pour devenir nutrithérapeute. En effet, suite à un traitement aux antibiotiques qui avait rendu sa petite fille de 3 ans intraitable, elle se retourna sur les huiles essentielles et vint à bout des maux de celle-ci. « Et donc là tout mon monde s'est écroulé, j'ai... Je me suis dit 'mais en fait tout ça nous rend malade plus qu'autre chose, tous ces médicaments qu'on nous vend là, c'est de la poudre aux yeux, c'est juste pour faire du fric !' (...) je me suis vraiment rendu compte qu'on était juste là pour vendre des pilules quoi et faire le bonheur de l'industrie pharmaceutique. J'ai vraiment eu l'impression que, ouais j'étais instrumentalisée. » Suite à cette expérience, madame Turquoise ne fait plus appel qu'aux vertus des huiles essentielles et des nutriments pour soigner son entourage. En outre, elle évite tous les produits alimentaires transformés et fait « la traque au sucre ».

Au début de sa carrière professionnelle, l'interviewée travaillait comme infirmière à Bruxelles. À cette époque le fait de mettre ses futurs enfants à la crèche et ensuite à l'école lui paraissait être une évidence. Cependant, après être tombée enceinte de sa première fille, madame Turquoise commença à remettre cette norme en question : « Quand je me suis retrouvée enceinte c'était déjà plus si évident de se dire que après 4 ou 5 ou 6 mois, on devait se séparer et puis recommencer à bouloter, travailler, ça me paraissait tellement absurde de se dire que on passe tellement de temps à faire un enfant (...) pour finir se retrouver à se dire qu'on va le laisser se faire élever par

quelqu'un d'autre, je trouvais ça vraiment moche. Et donc déjà même avant d'accoucher, l'idée de reprendre le travail passé 6 mois, ça me paraissait complètement stupide. » Ensuite, pendant les six mois de congés de maternité et d'allaitement qui suivirent la naissance de l'aînée, « j'ai eu le temps de vraiment réfléchir à l'orientation que je voulais donner à ma vie, et au parent que je voulais être ». À ce stade, la mère de famille avait décidé qu'elle ne mettrait pas son enfant à la crèche et à la maternelle, cependant n'ayant pas de solution pour mener à bien ce projet, elle reprit le travail et fut contrainte de mettre l'aînée à la crèche de ses 6 mois à ses 2 ans et demi.

Plus tard, elle tomba enceinte une seconde fois et monsieur Turquoise trouva un nouvel emploi. Leur situation économique s'étant améliorée, la jeune maman reprit le travail après 6 mois de congés mais cette fois à mi-temps. Ne voulant pas revivre ce qu'elle avait « vécu avec la grande en la mettant chez la gardienne », « quand la deuxième est née, la grande avait 4 ans, j'ai décidé que je mettrais pas la petite à la crèche, et qu'on allait se débrouiller comme ça quand je reprendrais le travail. » Ainsi, pendant 4 mois, madame Turquoise s'occupait des deux enfants la journée pendant que son mari était au travail, et elle enchaînait ensuite avec un shift de nuit à l'hôpital. « Ouais c'était du sport. Je dormais pas en fait. » Après ces quelques mois, le couple dû se rendre à l'évidence : « c'était pas tenable ». Heureusement, de manière concomitante, monsieur Turquoise trouva un nouvel emploi et son épouse fut écartée de son travail à l'hôpital dès qu'elle sut être enceinte de son troisième enfant. À la naissance de ce dernier, elle prit à nouveau un congé de maternité, un congé d'allaitement et les prolongea par un congé parental. « Ce qui nous a permis de vraiment réfléchir à comment on allait s'organiser, parce que se passer d'un salaire c'était juste pas possible. Mais ça restait évident que c'était comme ça qu'on voulait vivre. Pas autrement. Cette liberté d'action, cette liberté de vie de famille... »

Le dénouement de cette situation et la décision de la famille de faire l'école à la maison fut permis par la découverte du statut EAD via des forums. En effet, pendant ses congés de maternité madame Turquoise passait du temps sur des forums de jeunes mamans partageant leurs expériences, sur lesquels il fut mentionné que la scolarisation n'était pas obligatoire. Il ne restait dorénavant plus à la famille qu'à trouver une solution pratique permettant de mettre leur projet en œuvre. Pour ce faire, la jeune maman quitta son emploi et se déclara comme infirmière indépendante, elle ne travaille plus désormais que 7 à 10 jours par mois. Cette dernière ne se définissant pas comme « carriériste », c'était également un moyen de laisser l'opportunité à monsieur Turquoise d'avoir « carte blanche » quant à sa carrière dans le sens où « si il a du boulot jusque tard le soir, et ben il n'a pas à s'inquiéter de savoir si il doit aller chercher Pierre, Paul ou Jacques, parce que je suis là. »

En parallèle de cette adaptation, madame Turquoise explique en quoi le maternage s'est inscrit dans le processus de décision. « Alors comment j'en suis arrivée là, ben c'est le maternage hein, je me suis découverte quoi, une mère louve hein, l'allaitement ben c'était une évidence, l'allaitement très long c'était une évidence aussi, mais allez allaiter un enfant qui va à l'école... C'était le portage, le maternage, le cododo, tout ça c'était évident, (...) et donc l'école vient pas s'inscrire là-dedans. L'école n'a pas sa place dans ce genre de processus. »

En outre, l'interviewée qualifie ce passage à l'instruction en famille comme étant le moyen de « rester alignée » avec ses valeurs : « quand je suis devenue mère une de mes valeurs c'était les besoins de mes enfants avant toute chose. Avant les miens. (...) Retourner travailler, (...) c'était pas ma valeur. Ma valeur c'était d'être près de mes enfants pour les moments importants. » C'était également l'opportunité de « ne plus lutter pour essayer de faire en sorte que je colle à l'image qu'on attendait de moi ». En effet, « j'avais l'impression que la société me mentait, quand elle me renvoyait des images, vous savez de ces femmes wonderwoman avec bébé d'un côté, le gsm ou la tablette de l'autre côté, en train de réussir à touiller dans la marmite quoi. Là je me suis dit 'mais quel mensonge !' (...) Y a un temps pour tout, et là moi c'est le temps de la maternité. »

Enfin, valorisant la foi en l'humain et sa capacité de changer les choses, ce moment était l'occasion pour la jeune maman de « donner [à ses enfants] toute la présence, et toute l'attention, et tout l'amour dont ils ont besoin dans les premières années », « les liens qui sont en train de se créer là c'est sur le long terme et sur le durable hein, et c'est quelque chose qu'ils vont transmettre à mes petits-enfants, si j'en ai ! (...) Et puis ces enfants vont transmettre, et je pense que la société a grandement besoin de changer hein, vous croyez pas qu'on devrait remettre l'humain au centre un peu de nos préoccupations ? Et ben j'espère qu'on sera cette petite graine... »

En ce qui concerne l'instruction, madame Turquoise s'inspire de la pédagogie Montessori mais explique également qu'elle peut être prodiguée par toute personne avec qui les enfants interagissent. Sa conception de l'apprentissage est double. D'une part, ceux-ci sont orientés par les questionnements et envies des enfants, par « tout ce qui fuse, tout ce qui jaillit, tout ce qui explose ». Et, d'autre part, l'interviewée insiste sur l'importance d'« expérimenter »

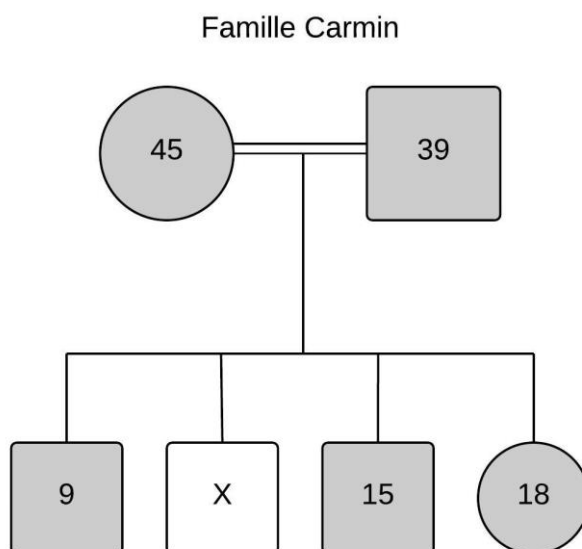
ces apprentissages. Dans ce sens, avec une autre maman Eduqualis elles mettent en place des activités didactiques pour les enfants des deux familles – basées sur « les grands récits » de Maria Montessori – afin de leur permettre de vivre et d’expérimenter au maximum ces apprentissages. En parallèle de ces formes d’instruction informelles, la mère de famille se réfère à quelques manuels de la communauté française afin d’estimer au fur et à mesure de l’avancement des enfants dans le programme officiel. Enfin, à l’approche des contrôles, madame Turquoise met en place un horaire et augmente le temps d’apprentissage formel. « On a détesté cette période », il s’agit alors de « remplir des pages, des pages, des pages... » Le projet de la famille est de continuer l’instruction à la maison pour le secondaire, mais dans l’éventualité d’une demande de la part d’un enfant, la possibilité d’entrer à l’école n’est pas exclue.

Les journées sont rythmées par de très nombreuses activités. Non seulement par des activités telles que des cours d’aquarelle, cours de piano, cours de dessin manga ou cours d’anglais, mais également par des sorties dans le cadre de leur programme d’histoire ou encore avec d’autres familles Eduqualis. « En fait y a même des moments où je me dis que j’aimerais bien que ça s’arrête un peu pour avoir un jour chez moi à la maison quoi... Y a beaucoup d’activités, tout le temps. »

Enfin, la famille souhaite voyager et expérimenter. Les destinations et visites sont en rapport avec le programme de l’année, dans l’idée d’expérimenter au maximum les apprentissages. Ainsi, ils organisent un grand voyage tous les deux ans, entrecoupés les autres années par des city trips en Europe. « Voilà, donc oui l’école c’était pas pour nous en fait, tout simplement, ça nous correspond pas. Envie de voyager, envie de découvrir le monde, envie de faire plein de choses, que l’école ne laisse pas le temps de faire. »

Portrait de la famille Carmin

La famille Carmin habite en milieu rural et se compose de cinq personnes : deux parents ainsi que trois enfants qui habitent toujours à la maison. Ce portrait mentionnera également un quatrième enfant, décédé il y a un an à l’âge de 13 ans. Cette famille a une longue expérience d’enseignement à domicile. En effet, l’instruction prodiguée par la maman s’est étalée sur une période d’environ 10 ans, pendant laquelle les quatre enfants ont été instruits à la maison respectivement pendant 7, 9, 6 et 4 ans.



Monsieur Carmin vient « d’une famille pauvre, complètement marginale ». En effet, ses parents – qualifiés de « beatniks » par l’interviewée – étaient « des hippies mais pas bourgeois on va dire, qui sont plus dans les idées de changement de vie. Et donc c’était déjà aussi l’autonomie, vivre simplement, y avait des moments où ils avaient pas l’électricité... » L’expérience de monsieur Carmin dans le système scolaire fut difficile et il quitta définitivement l’école à 17 ans. En effet, il n’allait que rarement aux cours et s’attelait plutôt à étudier de son côté, avec les cours de ses camarades de classe. Le problème ne résidait pas dans ses résultats, toujours bons, mais dans

le fait que monsieur Carmin ne se soit « pas du tout intégré dans sa classe ». En effet, il était dans « une école de village de gros agriculteurs, donc justement des gens qui ont pas vraiment de culture mais par contre qui ont beaucoup de moyens ». Le jeune homme ne cadrait pas avec cet environnement puisque ses parents ne s'habillaient « pas comme tout le monde (...) les pantalons étaient un peu trop courts, ou les cheveux pas assez coupés ». Cette différence de milieu mena à la marginalisation de monsieur Carmin à l'école, qui souffrit de plusieurs dépressions à l'époque. Après avoir arrêté l'école, il travailla avec son père dans le bâtiment, ce qui lui permit plus tard de se déclarer en tant qu'indépendant et d'ouvrir un magasin de matériaux écologiques.

Madame Carmin quant à elle, était très bien intégrée à l'école. D'un papa comptable et d'une maman institutrice, elle était bonne élève et a toujours aimé apprendre. Elle explique ses bons souvenirs à l'école : « dans les années 70-80, l'école était presque initiatrice de libération, (...) y avait encore un esprit de liberté comme ça, on pouvait facilement discuter avec les profs ». Elle réalisa des études en sciences politiques à l'université, partit en Erasmus et obtint son diplôme avec grande distinction. Aujourd'hui, elle travaille avec son mari dans leur commerce.

L'histoire de ce passage à l'éducation à domicile commence par un déménagement. À l'origine, la famille Carmin habitait en ville et l'ainée était inscrite à l'école. Âgée de 6 ans lors du déménagement en milieu rural, elle avait déjà passé trois années de maternelle dans une petite école de seulement trois classes, adepte de la pédagogie Steiner. Lorsqu'il fut question de trouver une école primaire pour la rentrée de septembre sur leur nouveau lieu de résidence, les deux parents visitèrent les écoles avoisinantes et furent extrêmement déçus. En effet, aucune de ces écoles ne leur permettait d'envisager d'y inscrire leur ainée. Les parents disent en l'occurrence avoir été confrontés à des discours tels que « les devoirs sont interdits mais on en donne quand même, y a pas de travail manuel ». Ou encore « en fin de première primaire, vous en faites pas, elle saura lire ». Cela représentait, pour les deux parents, « tout ce qu'on voulait pas entendre ».

En outre, la pédagogie Steiner dont ils avaient été partisans jusque-là préconise le passage en primaire à l'âge de 7 ans, et non 6. Dans cette perspective, les anciens instituteurs de la jeune fille avaient conseillé à la famille, suite à des tests et à leur ressenti quant à sa maturité, de l'inscrire une année supplémentaire en maternelle. Lors de ces considérations, la famille Carmin avait été informée de la nécessité d'inscrire leur ainée à l'enseignement à domicile afin que cette dernière puisse jouir d'une quatrième maternelle.

Forts de cette information et les documents à remplir ayant déjà été fournis par l'école Steiner, la famille Carmin décida de passer le pas de l'enseignement à domicile. Deux autres éléments entrent également en jeu à ce stade. Premièrement le fait que le papa « a toujours pensé que ses enfants n'iraient pas à l'école parce que [lui-même] détestait l'école étant enfant », et deuxièmement le fait que la maman n'avait pas d'emploi à leur arrivée et se sentait capable de prendre en charge cette responsabilité. En conclusion et selon les dires de madame Carmin, interviewée, « tout était en place si on veut, pour faire le pas ». « Y a des mamans pour qui c'est une passion de faire l'école à la maison, moi c'était pas un objectif que je m'étais fixé, c'était pas une envie qui venait de moi. Ça s'est présenté comme ça, il fallait le faire et je trouvais ça chouette de passer du temps avec mes enfants... »

L'ainée a donc été scolarisée à domicile pendant 7 ans, de la quatrième maternelle à la sixième primaire. Elle est ensuite entrée en secondaire dans une petite école, choisie de par son caractère isolé loin de la ville, où elle réalise actuellement sa dernière année. Cette école permettait également de suivre les cours en immersion en anglais, et jouissait d'un très petit nombre d'élèves. En effet, les 300 élèves de l'école étaient répartis en classes de 15 élèves et ces derniers étaient souvent d'origines et nationalités différentes. Le passage de la jeune fille dans cette petite école très cosmopolite s'est finalement réalisé sans encombre, malgré les inquiétudes d'une professeure « les trois premières semaines j'ai cru qu'elle y arriverait jamais ». Madame Carmin décrit ces premières semaines comme ayant été une courte période d'adaptation de la jeune fille par rapport aux normes de l'école ainsi qu'au tutoiement des adultes. Rétrospectivement, elle explique également que la quatrième année de maternelle fut très bénéfique pour sa fille, dans le sens où cela lui a permis de continuer à réaliser des activités d'éveil jusqu'à Pacques avant de passer au niveau supérieur. « Faire une première année primaire à l'école c'est très dur cette année au niveau du rythme, c'est l'année la plus dure, je pense que ça n'aurait pas été, pour elle, à l'école... »

Le second, garçon âgé de 15 ans, a été scolarisé à domicile pendant 9 ans, de la première maternelle à la sixième primaire. Souffrant de dyslexie, l'instruction à domicile lui permit de n'apprendre à lire qu'à partir de 10 ans et demi. Madame Carmin explique en effet que malgré les séances de logopédie et ses efforts pour le sensibiliser à la lecture et à l'écriture, l'enfant n'est parvenu à s'approprier ces compétences que tardivement. Cet apprentissage fut facilité par le fait que l'enfant soit resté une année entière seul à la maison, tandis que les autres étaient entrés

à l'école. La maman a alors pu se consacrer à lui totalement et l'apprentissage ne pris que 6 mois en tout et pour tout. Les trois autres enfants ont appris à lire et à écrire vers 6 ans, voire plus tôt, cependant madame Carmin soutient qu'à refaire, elle n'aurait pas perdu tant d'énergie à travailler ces matières avec son fils avant que celui-ci ne soit prêt.

Comme sa sœur aînée, il est ensuite entré à l'école en secondaire. Passionné de bricolage et d'électricité et motivé par un passage en professionnel en 3^e secondaire, le second de la fratrie réussit ses deux années en secondaires générales sans encombre, impressionnant au passage ses professeurs, conscients des difficultés inhérentes à sa dyslexie. Cette arrivée à l'école s'est donc faite très naturellement, l'adolescent, actuellement en 4^e secondaire professionnelle, étant ravi de se faire de nouveaux copains. Rétrospectivement, la maman explique en quoi l'éducation à domicile l'a aidé à avoir les bases pour réussir ces années malgré sa dyslexie importante. En effet, selon elle l'instruction à la maison lui a permis en particulier de se forger une confiance en lui suffisante pour affronter cette épreuve. « Lui je suis sûre que si il était allé à l'école en primaire, on l'aurait cassé, ou mis dans l'enseignement spécial ou quoi, en tout cas il se serait toujours senti comme celui qui comprend rien et qui a du mal. »

En ce qui concerne le troisième, madame Carmin le décrit comme étant « un peu HP », il a en effet beaucoup appris seul pendant sa période d'instruction à domicile qui a débuté en première maternelle et s'est achevée en fin de 3^e primaire. Pour sa quatrième primaire, l'enfant a exprimé son souhait d'aller à l'école et cette demande était due, selon l'interviewée, au fait qu'il était très mûr pour son âge et « faisait déjà son adolescence en fait à 10 ans... » « Il trouvait que c'était trop, il était déjà pas d'accord avec nous, oui je crois qu'il était trop mûr. » Son arrivée à l'école fût éprouvante dans le sens où le nouvel élève se sentait « toujours un peu en décalage par rapport aux autres ». Cependant, l'entrée en cinquième primaire s'accompagna d'une institutrice plus « chouette » que la précédente, ce qui permit, selon l'interviewée, d'instaurer une meilleure dynamique au sein du groupe classe. Dans ces circonstances nouvelles où régnaient désormais écoute et respect, le jeune adolescent pu poursuivre sa scolarité normalement.

Enfin, le plus jeune de la fratrie ne passa que 4 années à la maison. En effet, il a souhaité entrer à l'école en première primaire car sa sœur et le plus jeune de ses deux frères étaient alors entrés à l'école. Cet élément a été renforcé par la rencontre d'une « super institutrice » qui donnait cours dans une école Freinet en Flandres. L'enfant a donc été inscrit dans cette école et y est resté 3 ans. Les deux premières années à l'école se sont très bien déroulées et l'interviewée fait l'éloge de la pédagogie et de l'ouverture dont faisait preuve l'école en question. Cependant, suite à un changement légal du côté flamand la troisième année, l'école a été contrainte d'accueillir de nouveaux élèves, et par conséquent de nouveaux parents dans leur précédente dynamique de cogestion. Ce faisant, les valeurs autour desquelles s'organisait l'enseignement furent délogées, l'idéal pédagogique poursuivi par l'école Freinet s'éloigna peu à peu, et enfin avec eux quittèrent les copains de classe.

Dans ces circonstances et en l'absence de ses anciens amis, le plus jeune de la fratrie demanda à quitter l'école Freinet et fut inscrit en 4^e primaire dans une école de village traditionnelle en Wallonie. Ce changement fut accompagné d'une souffrance de l'enfant, qui se sent désormais « toujours en décalage avec les autres » et incompris par les institutrices. Ces perturbations ont poussé la famille à s'interroger sur la possibilité d'un retour à la maison. En effet, madame Carmin est certaine que son fils pourrait suivre de manière autonome les cours à distance, (méthode nécessaire car elle travaille désormais), car « il gère déjà sa vie scolaire tout seul ». Cependant, le quatrième se voit mal revenir à l'école à domicile sans ses frères et sœurs, et sans que sa maman soit disponible.

En conséquence et malgré ses bons résultats, l'élève est « régulièrement en déprime pendant l'année » et « ne se sent pas accepté », « se sent en marge ». Madame Carmin explique ce ressenti par le non-respect des valeurs dans lesquelles il a été éduqué, valeurs qui avaient été jusqu'alors portées et partagées au sein de son ancienne école. Elle le cite : « Ils sont cons les autres parce qu'ils respectent pas les autres. Ils sont cons les autres, parce qu'ils s'écoutent pas les uns les autres. » Elle stipule également la similarité de la situation à celle vécue par son frère aîné à son arrivée en 4^e primaire, et met en évidence le rôle de l'institutrice dont l'attitude positive avait facilité l'intégration du garçon au groupe classe, malgré son apparente différence.

Outre les raisons de nature circonstanciées évoquées dans ces différents portraits, la famille Carmin a cessé l'enseignement à domicile après une dizaine d'années pour deux raisons. La première repose sur le souhait des parents que les enfants aillent à l'école en secondaire. En effet, s'il était important de « donner un enseignement qui soit compatible avec nos valeurs », il était ensuite nécessaire que les enfants puissent se positionner par rapport

à ces valeurs. Ainsi, non seulement la famille sentait qu'à 12 ans, les enfants « avaient envie de partir », mais il fallait également éviter de tomber dans une dynamique « dogmatique ». « À l'adolescence, au moment où il est, au moment de sa vie où il a envie de critiquer sa famille et de se positionner, qu'à ce moment-là il aille à l'école. Ça c'était l'idée de base. (...) L'adulte il doit être critique, parce que si non ça deviendrait dogmatique, si ils restaient ici avec nous dans nos idées alternatives à 100%, ça deviendrait dogmatique. »

Deuxièmement, il devenait difficile pour madame Carmin de ne pas se réaliser professionnellement, surtout au vu du regard des autres. En effet, « dans le monde dans lequel on vit on a envie de se réaliser socialement, et ça c'était pas possible. Parce que c'est super mal vu hein une mère au foyer qui reste avec ses enfants, socialement c'est là tout en bas hein on est moins que rien quoi... » Madame Carmin devait également faire face à des remarques de son entourage proche telles que « c'est quand même dommage, quelqu'un qui a fait des études universitaires qui a réussi brillamment, qu'elle reste à la maison, qu'elle travaille pas... ».

Enfin, en ce qui concerne l'organisation de l'apprentissage, madame Carmin suivait un enseignement scolaire de manière systématique, trois heures par jour de 10 à 13h. Après quelques tâtonnements quant au matériel sur lequel se baser et quelques essais avec les cours à distance, c'est finalement son contact avec différentes associations d'enseignement à domicile qui permit à la mère de famille de se trouver de multiples ressources. Ainsi, sa méthode ne consistait pas à suivre un programme préétabli ou à se cantonner à une seule pédagogie, elle préféra opter pour un enseignement par projet, mobilisant des livres, des sites internet, du matériel Cuisenaire, Montessori, des jeux, la méthode alpha ou encore la méthode globale. À ce propos et après des années d'expérience, elle déclare : « je ne donnais plus cours en fonction d'un programme, je ne donnais plus que cours en fonction des besoins de l'enfant ».

De plus, outre le fait déjà évoqué de pouvoir adapter l'apprentissage aux envies et aux besoins spécifiques de chaque enfant, la mère de famille évoque l'importance du « temps à passer à ne rien faire. (...) C'est le moment où l'individu se centre, se positionne par rapport à l'univers, il rêve à son avenir, il intègre posément les informations qu'il reçoit. » À l'inverse elle dénonce le discours « autant qu'ils l'aient dur tout de suite comme ça, il faut s'endurcir », et préconise le fait de chercher en chaque enfant ses qualités et ce qu'il y a à améliorer, chose peu courante selon elle à l'école. « On a besoin de confiance, on a besoin d'estime de soi, de respect, pour se construire... »

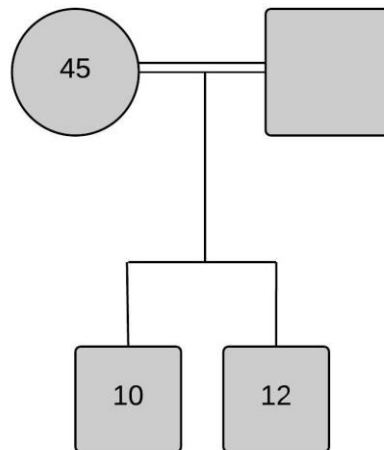
En effet, outre de petits atouts tels que le fait de ne pas devoir porter attention à des codes vestimentaires ou à des horaires (ce qui détestait la famille à la fois d'un côté et d'un stress), la plus-value de l'instruction en famille résidait principalement dans la possibilité de transmettre certaines valeurs telles que la confiance, l'ouverture, « le respect, le respect de la vie et le respect de l'être humain ». Il apparaît d'ailleurs que ce processus de transmission soit déjà présent tant chez les parents de l'interviewée que chez les parents de son mari. « C'est vraiment des transmissions qui se sont faites, et qui s'adaptent maintenant puisque on vit dans une autre société et... donc on ne fait que continuer ce que nos parents ont fait quoi... » En effet, les parents de madame Carmin avaient à l'époque suivi le mouvement de mai 68, si bien que cette dernière qualifie sa mère de « hippie ». Tout comme les parents de monsieur Carmin, ils ont donc toujours côtoyé des « gens qui pensaient autrement ». L'interviewée explique à ce sujet en quoi leurs expériences familiales respectives les ont orientés vers des pratiques alternatives telles que l'écologie, l'attention aux dangers des technologies, la médecine alternative ou encore l'accouchement à domicile.

« Je pense qu'on vit un moment un peu historique dans la société, où on se rend compte qu'on doit changer, et si on donne pas une formation différente aux enfants, c'est quasi pas possible. Si on donne une éducation très conformiste on leur donne pas la possibilité d'inventer autre chose. Et donc c'est un peu ça finalement, dans l'école à la maison. Leur donner la possibilité de créer des trucs que nous on pourrait pas imaginer quoi. Parce que pour ça il faut de la liberté aussi, il faut avoir un esprit assez libre. »

Portrait de la famille Corail

Monsieur et madame Corail vivent en région urbaine et ont deux garçons, âgés de 10 et 12 ans. D'origine franco-irlandaise, la famille s'est installée en Belgique il y a trois ans et pratique l'éducation à domicile depuis 9 ans.

Famille Corail



Monsieur Corail est originaire d'une famille irlandaise catholique de 13 enfants, dont le papa était maçon et la maman mère au foyer. Il grandit et vécut en Irlande jusqu'à ce qu'il vienne s'installer en France pour son travail, où il rencontra son épouse. Monsieur Corail est professeur et donne cours dans une école européenne à Bruxelles.

Madame Corail a 45 ans. Sa famille est française et est composée de trois enfants. Le papa travaille à l'université et la maman est enseignante. En secondaire, l'interviewée explique ne pas avoir été très assidue et avoir choisi une filière de langues, nécessitant moins de travail. « Moi personnellement je n'ai rien appris à l'école, j'ai commencé à apprendre quand j'ai quitté l'école. À l'école je faisais quoi, je passais des examens, pour avoir les notes, (...) pour pas avoir de problème, voilà. » Poussée par sa maman, après l'obtention de son bac madame Corail réalise un BTS de secrétariat en deux ans. Loin d'être passionnée par cette formation, son but est alors de terminer rapidement pour aller à Paris, où elle s'engagera dans le premier emploi de secrétariat venu. Par la suite elle entreprit de nouvelles études à la Sorbonne mais elle ne put les mener à terme pour des raisons personnelles. À l'issue de cette période difficile, elle partit travailler en Irlande pour une compagnie aérienne, accompagnée de son futur mari. Tout en travaillant, madame Corail parvint ensuite à achever des études de traduction en Irlande, ce qui lui permit de changer de service au sein de son entreprise, et de devenir chef d'équipe. C'est à ce moment que le couple décide d'avoir leur premier enfant.

À l'annonce de sa grossesse, madame Corail était déterminée à reprendre le travail à l'issue de ses 5 mois de congés de maternité : elle considérait en effet son travail comme passionnant. Cependant, le moment venu, elle prit la décision de le prolonger d'un an de congé parental pour s'occuper de son bébé : « Je pouvais pas le laisser il était trop petit. » Malheureusement, au terme de cette période, la compagnie pour laquelle elle travaillait l'avait transférée à la tête d'un autre service, bien moins épanouissant. De surcroît, elle constatait le manque d'attention des puéricultrices envers les enfants à la crèche où elle avait inscrit son aîné : « j'étais pas tranquille de [le] laisser à la crèche comme ça. Je voyais des choses qui étaient pas... » Entre temps, madame Corail tomba rapidement enceinte de son deuxième enfant. À partir de là, cette dernière pressentait déjà qu'elle ne retournerait pas travailler à l'issue de son congé de maternité. Elle décida donc de renoncer à son emploi.

Alors que les enfants avaient respectivement 4 et 2 ans, la famille repartit en France et inscrivit l'aîné en maternelle. Cette première expérience à l'école fut l'élément déclencheur qui mena monsieur et madame Corail à instruire leurs enfants à la maison. En effet, l'interviewée raconte, entre autres, le harcèlement subi par le jeune garçon suite à sa mauvaise connaissance du français, ainsi que la rigidité des règles appliquées dans la classe. « À la fin de l'année, mon gamin il regardait plus personne dans les yeux. (...) Alors la maitresse était ravie hein c'était un enfant calme, vraiment super hein. Pas un pli avec lui, mais alors il avait plus aucune personnalité, il avait plus rien. Tout avait été effacé (...) Il a été complètement écrasé. Et moi aussi, [madame Corail allant parfois rechercher son aîné à midi] avec la maitresse qui me disait 'mais enfin, mettez-le après-midi ! Mais enfin, qu'est-ce que vous faites ? Vous êtes une mère irresponsable !' »

À l'issue de cette année scolaire, la famille retourna en Irlande et décida de ne pas inscrire l'ainé en troisième maternelle, l'école n'étant obligatoire qu'à partir de 6 ans. De peur que les enfants n'aient pas assez de contacts sociaux, le couple prit contact avec l'association irlandaise de « home education » où ils eurent le plaisir de découvrir « tout un tas de monde qui vivait bien en dehors de l'école. » Cette période fut perçue comme très bénéfique pour l'ainé : « il a fait des progrès vraiment énormes cette année-là d'un point de vue social. Il s'est vraiment épanoui, il a recommencé à rire, à jouer, à s'intéresser. » Au terme de cette année à la maison, monsieur et madame Corail choisirent d'instruire leurs enfants à domicile une année supplémentaire, et ce choix fut réitéré à chaque nouvelle année scolaire jusqu'à aujourd'hui. Ce mode d'enseignement a été particulièrement remis en question lors de l'entrée de l'ainé en secondaire. Mais, celui-ci jouant de plusieurs instruments de musique et conscient du temps qui lui manquerait pour les pratiquer s'il fréquentait l'école, exprima le souhait de continuer l'expérience une année supplémentaire.

Rétrospectivement, madame Corail ne regrette pas d'avoir renoncé à emploi, cela lui ayant permis de s'investir dans les « petites années » de ses enfants, d'être à l'écoute de leurs besoins, de les allaiter et de pratiquer le « cododo ». D'autre part, la mère de famille constate que sa réticence à laisser d'autres personnes s'occuper de ses enfants « est effectivement au cœur du truc. Quand j'ai dit 'j'ai pas pu mettre mes enfants, j'ai pas pu les laisser', ça m'a déchiré le cœur tous les matins où je déposais mon fils à la crèche. » « J'ai envie que mes enfants connaissent mon univers, et vivent au moins au début selon les valeurs que j'ai adoptées. (...) Non ! J'ai pas envie que juste n'importe qui éduque mes enfants. »

Comme précédemment évoqué, la famille Corail était très impliquée dans le réseau de « home education » irlandais. La jeune maman était même devenue PR (public relation) de l'association et organisait de nombreuses activités pour les familles, telles que des visites de musées ou des pièces de théâtre. À leur arrivée en Belgique, la famille Corail participa à quelques rencontres des associations d'instruction en famille mais ne se trouva que peu d'atomes crochus avec les autres membres. De plus, les enfants étaient alors âgés de 9 et 6 ans et l'interviewée explique que les participants aux rencontres avaient principalement des enfants en bas âge. Madame Corail a cependant gardé contact avec une maman habitant non loin de chez elle, dont les enfants étaient dans la même tranche d'âge que les siens. Enfin, elle est toujours en contact avec son ancienne association de « home education ».

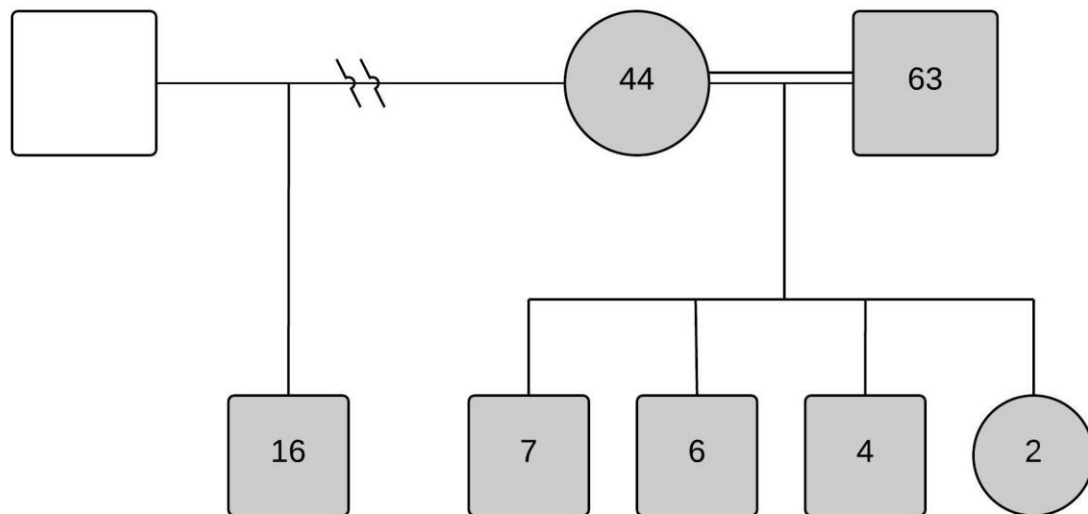
En ce qui concerne la pédagogie employée par madame Corail – autrefois adepte du unschooling en Irlande – elle se base d'une part sur ses lectures (Montessori, Holt, Steiner, Rousseau) et d'autre part sur les cours à distance belges. Concrètement, la mère de famille donne cours de yoga à l'extérieur de 7 à 8h du matin. À son retour, les enfants déjeunent et lisent le journal *Le Soir*, avant d'aborder l'apprentissage formel du français et des mathématiques via les cours à distance. Non contents d'être bilingues anglais-français, les enfants souhaitent maîtriser d'autres langues. Ainsi, l'ainé apprend le flamand, le cadet l'italien, et tous deux suivent un cours de latin. Le temps de midi est un moment de détente où les enfants jouent ou vont sur l'ordinateur. L'après-midi est généralement consacré à la pratique de la musique ou à différentes activités en dehors de la maison. À savoir cours de solfège, de danse rythmique, cours de chant particulier, pratique du piano, clavier, hautbois, cours d'escrime, de yoga, de théâtre, sorties hebdomadaires à la piscine en été et à la patinoire en hiver, et enfin scoutisme le weekend.

Selon madame Corail, cette panoplie d'activités est emblématique des avantages de l'école à la maison : « si ils décidaient d'aller à l'école alors il faudrait qu'ils arrêtent tout ça, une grande partie de ce qu'ils font, et de ce qui les intéresse finalement. » Parallèlement, l'interviewée aime également profiter des vacances pour voir ses enfants se lancer dans des projets non scolaires comme lorsqu'elle pratiquait le unschooling en Irlande. « Là je suis ravie parce qu'ils sont partis à faire des projets, (...) même si ça aboutit pas, c'est pas grave. Ils ont des idées, ils vivent, ils veulent poursuivre leur truc. Et ça c'est chouette. » En effet, elle explique que « pour un enfant, chaque moment éveillé est un moment d'apprentissage. »

Portrait de la famille Pervenche

La famille Pervenche vit en milieu rural et est une famille recomposée avec 5 enfants. L'ainé, âgé de 16 ans, est issu du premier mariage de madame Pervenche. Avec son second époux, monsieur Pervenche, elle a ensuite eu 4 enfants, actuellement âgés de 7, 6, 4 et 2 ans. Seuls les enfants de monsieur Pervenche sont scolarisés à la maison, et ce depuis plus d'un an.

Famille Pervenche



Monsieur Pervenche a 63 ans et est issu d'une famille catholique. Son papa était ingénieur en construction et sa maman mère au foyer. Le père de famille s'est toujours passionné pour la connaissance et cultive « l'amour de l'apprentissage ». En effet, après ses études d'ingénierie civile en construction, il parfait son parcours pour le plaisir avec cinq masters supplémentaires, dont un aux Etats-Unis. Plus précisément, il réalise un premier master en ingénierie commerciale, un second en anthropologie et trois masters concernant différentes spécialisations en ingénierie civile. En parallèle à ses études, il assurait à l'époque un poste d'officier dans une organisation internationale. Aujourd'hui, il exerce le métier de consultant.

Madame Pervenche a 44 ans. Ses parents n'ont pas terminé leurs humanités, son papa était contremaître et sa maman mère au foyer. À l'école, madame Pervenche était première de classe. En supérieur, elle réalise un bachelier en communication. Elle travaille ensuite pendant quinze ans dans l'organisation d'événements culturels au sein d'une administration. Ensuite, car les études lui manquaient, elle entreprit un master en sciences de la population et du développement dont elle fut enchantée. À l'issue de ce master et sur base du mémoire qu'elle avait présenté, il lui fut proposé de réaliser une thèse en sociologie, opportunité qu'elle accepta sans hésiter. Entre temps, madame Pervenche avait eu deux enfants pendant son master, et en aura encore deux pendant sa thèse.

Au cours de cette dernière, madame Pervenche fut amenée à passer beaucoup de temps avec des enfants dans des classes. L'interviewée explique qu'« en ayant un regard extérieur non professoral, y a quand même pas mal de choses qui [l]'ont heurtées, par rapport à l'attitude envers les enfants ». Ses réflexions concernaient d'une part l'organisation des classes et les apprentissages, et d'autre part les rapports entre les enfants et les adultes. En l'occurrence, elle fut désolée de constater que « l'enfant c'était une minorité (...) vraiment dominée par la majorité adulte. Et je trouvais que ça se voyait de façon malsaine et injustifiée. »

En parallèle des doutes éprouvés par madame Pervenche quant à l'organisation de l'enseignement, son aîné rencontrait des difficultés à l'école. En effet, alors qu'il était en début de secondaire dans une école en immersion linguistique, ses parents constatèrent une grande démotivation de sa part. Afin de remédier à ce problème, madame Pervenche rencontra le corps professoral à plusieurs reprises. Malheureusement, elle explique avoir dû faire face à « un discours qui était très répétitif et qui était aussi de leur part très démotivé, démotivant. J'ai trouvé qu'on était face à des gens qui venaient faire leur travail, mais qui avaient peut-être plus heu, la foi (...) de transmettre quelque chose de vivant et d'intéressant ».

De plus, le cadet était à l'époque en deuxième maternelle et ne se sentait pas bien à l'école. « Il était puni, il avait peur d'aller à l'école, il tremblait déjà le matin, fin c'était une horreur. » Les institutrices ayant suggéré à monsieur et madame Pervenche qu'il pourrait souffrir de troubles de l'attention, ces derniers firent appel à un psychologue et envisagèrent de réaliser des tests. Cependant, entre temps madame Pervenche avait suivi une formation

Montessori et se souvenait d'une phrase lui ayant « laissé une très forte impression » : « avant 6 ans, l'enfant n'a pas de problème, c'est l'environnement qui a un problème, qui n'est pas adapté ». Afin de comprendre la situation, madame Pervenche rencontra les instituteurs à plusieurs reprises ainsi que la direction. Enfin, elle passa une journée dans la classe de son petit garçon : « je suis retombée sur les mêmes choses que je voyais au cours de mon terrain, c'est-à-dire des instits qui sont à bout, qui ont face à eux un groupe d'enfants qui est trop important... Qui passent beaucoup de temps à essayer de maîtriser, cadenasser les choses, à faire taire, des choses comme ça... »

Suite à ces deux situations problématiques, la famille tenta de se tourner vers une école Montessori. Malheureusement, il leur était impossible d'assumer les frais de cette école pour les cinq enfants. En parallèle, madame Pervenche avait fait la rencontre – lors d'une formation Montessori – d'une maman instruisant ses enfants à la maison. Suite à cette découverte, l'interviewée a « un petit peu creusé et puis très vite les choses se sont enchaînées ». Les parents décidèrent donc d'essayer l'école à la maison pendant le mois d'août afin de pouvoir revenir en arrière si cette solution n'était pas adéquate. « En fait on a adoré. Et donc à la fin de ce mois de test on leur a posé la question : 'tiens l'école ou on continue comme ça ?' Et tous ont dit : 'on continue comme ça'. » Le premier mari de madame Pervenche n'étant pas en accord avec ce mode d'instruction, seuls les quatre plus jeunes ont commencé l'école à la maison. Le cadet avait alors 6 ans, le troisième 5 ans, le suivant 3 ans et la petite dernière seulement quelques mois. Cela fait maintenant un an et demi que la famille Pervenche pratique l'instruction à domicile, et leur projet est de continuer dans cette voie pour le secondaire.

À l'origine, madame Pervenche souhaitait se baser sur la pédagogie Montessori, pour laquelle elle avait déjà suivi des formations. Cependant, après quelques semaines elle s'aperçut des limites de cette pédagogie pour les plus grands. Après ce constat, elle fit appel à la pédagogie de Charlotte Mason, qui préconise de transmettre aux enfants des matières passionnantes et vivantes, soutenues par du matériel de qualité. Ainsi, la mère de famille organise ses journées en deux temps : elle consacre entre deux et trois heures dans la matinée à l'enseignement du français et des mathématiques (en alternant de matière régulièrement afin de ne pas perdre l'intérêt de l'enfant), et entre deux et trois heures l'après-midi à ce qu'elle appelle « les leçons ».

Plus concrètement, sa « routine » du matin débute par un petit atelier de narration, élément apporté par la pédagogie Mason, qui consiste en la lecture quotidienne par l'adulte d'un extrait de livre minutieusement choisi, appelé « divine book ». Il s'agit ensuite pour les enfants de raconter ce qu'ils ont compris, et pour le parent de mettre en contexte le récit. Ainsi, des réflexions et activités découlent de la lecture de ce livre et c'est également l'occasion pour les enfants de se plonger par exemple dans une période précise de l'Histoire. Outre l'atelier de narration, madame Pervenche s'applique à réaliser une dictée par jour en plus de la matière du programme de français. Pour les mathématiques, elle fait appel à diverses méthodes, comme Singapour ou la méthode des frères Lyons. De plus, afin de pouvoir rester en accord avec le programme, la famille utilise le cours par correspondance français Sainte Anne. En ce qui concerne les leçons, madame Pervenche consacre chaque jour l'après-midi à une matière différente. En l'occurrence, étude de l'art, histoire, géographie, philosophie/éducation civique, musique et sciences. Enfin, les enfants passent beaucoup de temps dehors chaque jour : « c'est important qu'ils aient cet équilibre, 'je sors, je bouge', et en même temps 'je fais travailler ma tête'. Et l'un va avec l'autre. »

Au côté de l'instruction en famille, les plus grands vont au sport le mercredi après-midi, à l'académie des beaux-arts et aux scouts le samedi. Les enfants participent également aux activités organisées par l'association Eduqualis. L'interviewée explique à ce sujet : « moi ou les enfants on voit des gens beaucoup plus diversifiés, plus intéressants, qui viennent de plein d'horizons ».

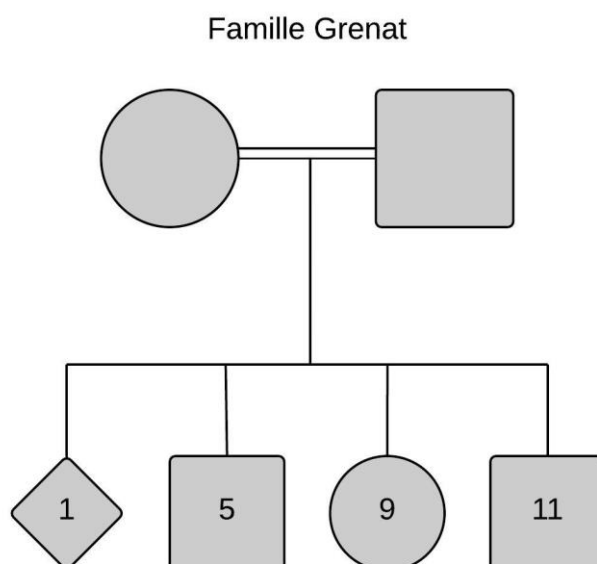
Plus loin, madame Pervenche s'exprime sur les avantages de l'enseignement à domicile : « c'est de l'enseignement individuel. Donc quel que soit le rythme, on arrive justement à faire sortir le meilleur de l'enfant. (...) L'enfant il est rassuré, il est dans un cadre où on est aimant, voilà, où il peut laisser tomber plein de barrières qui parfois peuvent – le stress, le bruit, la peur, (...) Tous ces mécanismes-là qui finalement empêchent un apprentissage correct... » En outre, l'interviewée identifie ce mode d'instruction comme étant une possibilité de protéger les enfants du « nivellement vers le bas », mais aussi de « la malveillance adulte » et de « la domination adulte mal placée ». C'est également le lieu de leur inculquer l'importance de « la liberté de penser » et de « l'esprit critique », et de « les protéger des gens qui sont dans les extrêmes, donc leur apprendre qu'y a plein de nuances dans la vie ».

Enfin, l'interviewée explique en quoi ce mode d'instruction représente pour elle un moyen de faire bouger les choses « dans un système avec une vue tellement étroite, et dans un système tellement fermé » : « J'ai pas encore trouvé le moyen de faire bouger les choses autrement qu'en faisant ce que je fais là. » En effet, elle avait envisagé

suite à sa thèse de s'impliquer plus avant dans la défense du « bien-être des enfants dans les écoles ». Cependant, « je me suis dit 'plutôt que de passer le reste de ma carrière à essayer de faire des réformes et des trucs comme ça', et bien j'ai agi. À mon niveau à moi, c'est fait. »

Portrait de la famille Grenat

Monsieur et madame Grenat ont quatre enfants, âgés de 1, 5, 9 et 11 ans. La famille habite en milieu rural et pratique l'instruction à domicile depuis 5 ans, les plus jeunes ne sont donc jamais allés à l'école. La famille est également étroitement impliquée dans l'association Eduqualis.



Les parents de madame Grenat se sont séparés alors qu'elle était encore petite, son papa travaillait dans la construction et sa maman dans l'écologie et l'environnement. Avant de se lancer dans l'instruction à domicile avec ses enfants, madame Grenat était enseignante dans le secondaire. Selon son époux, elle « n'était pas une enseignante classique, elle avait déjà des pratiques un peu différentes de ses collègues ». Récemment, elle a matérialisé le projet d'ouvrir une école privée.

Monsieur Grenat a un frère et deux demi-sœurs. Son papa était cadre dans une banque, et sa belle-mère était mère au foyer. Ingénieur civil en informatique de formation, le père de famille a d'abord travaillé dans la consultance, avant de cofonder son entreprise il y a 8 ans. Pendant son parcours, monsieur Grenat s'est également formé en coaching, en psychothérapie et en développement personnel. Son entreprise est spécialisée dans la recherche de modes organisationnels alternatifs, à savoir « remplacer des structures basées sur le contrôle et le pouvoir, par des structures basées sur l'intelligence collective. Et donc à quoi ça fait appel ? A la responsabilité, à la capacité d'apprentissage, à l'autonomie, et ce que je constate c'est que c'est en fait exactement les mêmes besoins que mes enfants évoquent dans ce qu'ils souhaitent avoir en termes pédagogiques ».

La famille s'est lancée dans l'instruction à domicile il y a cinq ans, à la suite d'une demande de l'ainé (enfant à haut potentiel). En effet, « nos enfants ont toujours eu un rapport à l'école un peu particulier. Aucun souci de scolarité, de très bons résultats, aucun souci de socialisation, plein de copains, invités à tous les anniversaires de la classe, (...) et en même temps, une certaine difficulté dans le fait d'aller à l'école. Et en début de 2^e primaire, notre aîné m'a fait une grosse crise, il a dit qu'il voulait plus aller à l'école, et puis il a fait des menaces et tentatives de suicide, en lien avec l'école, il a dit : 'je veux plus aller à l'école, je préfère mourir que de continuer à aller à l'école'. »

À l'occurrence de cette manifestation de détresse, monsieur et madame Grenat se renseignèrent sur d'autres types d'écoles et de pédagogies. Cependant, ce fut finalement une question de l'enfant qui les mis sur la voie de l'école à la maison : « 'mais papa, maman, est-ce que l'école est obligatoire ?' Comme mon épouse et moi-même on a

une certaine démarche d'une honnêteté envers nos enfants, quand on sait pas on va vérifier, et la question nous a interpellée. » Forts de leur découverte concernant le statut EAD et les pratiques d'instruction à domicile, le couple décida de se lancer dans l'expérience.

Leur cadette alors âgée de 5 ans, répondit favorablement à la proposition d'accompagner son grand frère dans cette aventure. En effet, monsieur Grenat explique qu'« elle commençait à avoir des accrochages aussi avec ses profs, ses profs comprennent pas sa finesse en fait. Ils comprennent pas sa sensibilité. (...) Les profs ne captent pas la subtilité, ne la captent pas et n'ont pas forcément les moyens, dans leur cadre de fonctionnement, de l'intéresser en fait... »

Plus concrètement, le père de famille exemplifie : « un jour elle revient en pleurant. Elle me dit 'madame untel m'a dit que je pouvais pas me déguiser pour venir à l'école' ». Il s'avéra suite à une rencontre avec l'institutrice que ce jugement de valeur était en fait fondé sur la difficulté que la fillette rencontrait à se changer pour le cours de gym. Cependant et au-delà du caractère contingent de cet événement, monsieur et madame Grenat prirent acte de l'inadéquation de ce genre de remarques, dont l'incidence sur leur petite fille était tangible. « Donc des situations comme ça on en a rencontré plusieurs, on est tombé sur les limites de ce que le système scolaire était capable, dans cette école-là, était capable d'appréhender comme différenciation en fait. »

Initialement, monsieur et madame Grenat discutèrent avec leurs enfants du cadre dans lequel allait se dérouler l'expérience d'instruction à la maison. « On a dit 'voilà, le but n'est pas de rejeter le système, n'est pas de se renfermer sur la dimension familiale', donc on a posé un cadre auprès de nos enfants qui était 'ok, l'instruction en famille avec deux activités extérieures, dont une minimum en groupe'. Le but était d'avoir des expériences avec des référents apprenants différents que les parents, et d'assurer une activité régulière de contact avec d'autres enfants également. Ça c'était le cadre de départ qu'on a posé. »

En ce qui concerne la pédagogie adoptée, madame Grenat initia dans un premier temps un programme plutôt formel. Cependant, au vu du diagnostic de phobie scolaire (et plus précisément de dépression réactionnelle) de son fils aîné, elle chercha petit à petit à s'adapter afin de ne pas reproduire les marqueurs de l'école. En tentant d'éviter ces rappels traumatiques, la mère de famille se dirigea vers l'apprentissage autonome et privilégia une forme de pédagogie basée premièrement sur l'expérience, et plus loin sur un équilibre entre les motivations de l'enfant, et les propositions du parent. Dans cette perspective, il était important de garder à l'esprit les socles de compétences imposés par les tests standardisés. Et à cet égard, « on avait posé du coup que le formalisme scolaire était une compétence comme une autre. » En effet, au détour des apprentissages informels acquis lors d'activités ludiques, monsieur et madame Grenat prennent soin d'expliquer aux enfants en quoi ces apprentissages s'inscriront dans les contrôles à venir.

La famille Grenat est très impliquée dans l'association Eduqualis puisque les parents participèrent à sa création il y a quelques années. En effet, alors que madame Grenat s'investissait dans les réseaux de familles déjà présents, elle commença à organiser diverses activités « pour avoir des contacts réguliers avec d'autres enfants et d'autres familles », comme des visites de musées ou des rencontres dans des espaces verts. « Ce qui a permis aux enfants d'avoir d'autres copains, d'avoir d'autres types de socialisations aussi, c'était pas forcément tous les jours mais, c'était plus une journée ou deux journées, ou les copains venaient deux jours à la maison, ils allaient deux jours chez des copains etc. » Au fil des rencontres hebdomadaires, le réseau de familles se structura en l'association Eduqualis, dont le statut représente à la fois l'instruction en famille et les membres d'écoles privées. À ce titre, l'école privée récemment fondée par madame Grenat se rattachera probablement à cette association.

Ce projet initié par la mère de famille prend racine dans la demande de son fils aîné, il y a un an, de réintégrer l'école. « On a pesé le pour et le contre avec lui, et sa motivation était 'j'ai envie de revoir mes copains tous les jours'. » L'année scolaire allant tout juste commencer, les parents s'organisèrent pour que leur fils puisse retourner en classe. Cependant, « il est retourné un jour, et il a dit 'non je peux pas'. (...) 'Finalement, je peux voir mes copains, jouer avec mes copains 1h et demi max par jour, me taper 6h de banc...' Alors qu'entre temps il avait constaté qu'en 1h par jour il apprenait la même chose, se taper 6h de banc pour jouer avec ses copains c'était impossible pour lui. » Percevant l'importance de rester connectés au souhait de l'enfant de voir ses copains tous les jours, « on a discuté avec lui, et c'est là qu'a germé le projet de créer une école pour associer les deux en fait. Des pratiques d'apprentissage informel, avec un cadre collectif tous les jours. »

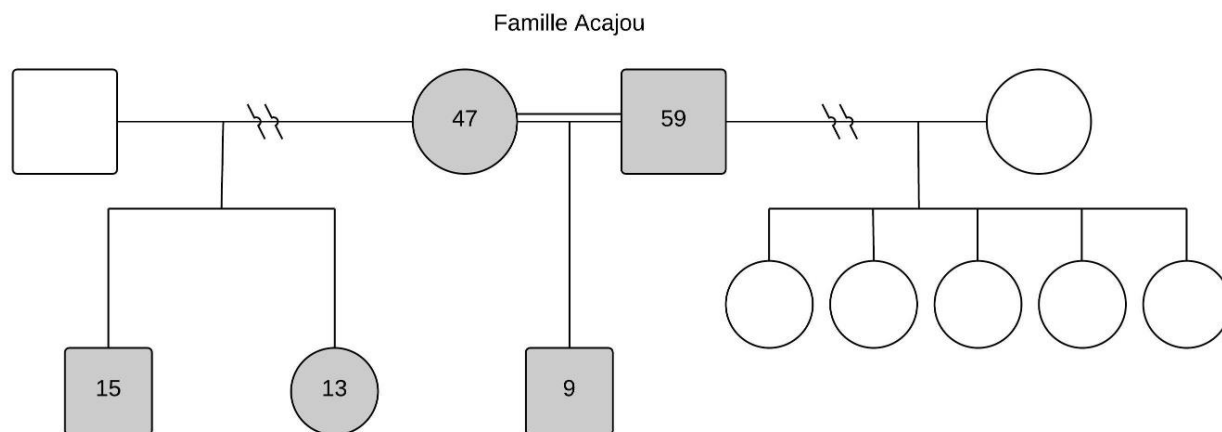
L'école privée ouverte par madame Grenat couvrira l'ensemble du parcours scolaire, de la maternelle jusqu'au secondaire, et les examens seront ceux du jury central. Fruit de longues réflexions et de leur expérience personnelle, la pédagogie se basera sur l'apprentissage autonome, et inclura les parents de manière étroite. De plus, « L'école sera couplée à un centre de formations, pour permettre de partager les expériences et de brasser les expériences avec d'autres écoles en fait. Le but n'est pas de créer un modèle, à nouveau. Créer des expériences et partager des expériences et des outils. Mais pas créer un modèle à remettre clé en main ailleurs, c'est pas le but. »

Cette dernière démarche illustre la position de monsieur et madame Grenat par rapport au système scolaire, que le couple n'envisage pas dans une perspective critique pure et dure mais rejette plutôt son exclusivité pour l'envisager comme un élément, parmi d'autres, des pédagogies possibles : « nous avons toujours une démarche de ne pas s'opposer à l'école. De dire 'ok, nos enfants ont besoin dans l'instant d'autre chose, ça ne présage pas du futur, et ça n'inclut pas une critique, un blâme, ou un rejet, ou un jugement du système scolaire. C'est juste acter une différence.' Et donc pour nous c'est très important de pas tomber dans ces gros clichés de 'l'IEF est contre l'école', non pour nous (...) l'IEF est une pratique différente, point. »

Enfin, il est intéressant de noter qu'à la fois les « pratiques différentes » de madame Grenat dans son précédent métier d'enseignante, et à la fois l'expérience scolaire de son époux, purent participer à l'élaboration de ces différentes démarches pédagogiques. En effet, ce dernier a toujours envisagé l'enseignement officiel comme un media nécessaire à l'obtention d'un diplôme, et non comme un lieu d'épanouissement personnel. « J'ai toujours très bien réussi mais pour moi, l'école et l'unif n'a jamais été un lieu où je me suis dit 'waw purée c'est vachement bien foutu pour apprendre'. Mais à nouveau sans jugement, c'est, ça ne me correspond pas, c'est heu... Et donc, oui on a une prédisposition pour un questionnement, une ouverture, une créativité à autre chose. C'est peut-être pour ça qu'on travaille ce domaine-là. »

Portrait de la famille Acajou

La famille Acajou est un foyer recomposé et pratique l'enseignement à domicile depuis 9 ans. Monsieur Acajou a 59 ans et est oto-rhino-laryngologiste (ORL). Ce dernier a eu cinq filles d'un premier mariage (dont il ne sera pas fait état dans ce portrait). Ensemble, le couple Acajou a eu un enfant, aujourd'hui âgé de 9 ans. Madame Acajou quant à elle, a un fils de 15 ans et une fille de 13 ans également issus d'un premier mariage.



Après ses études universitaires en orthopédagogie, madame Acajou a fait un peu de recherche pour son université. Également pourvue de l'agrégation, elle s'est rapidement dirigée vers l'enseignement où elle a travaillé dans le secondaire, dans le supérieur et enfin en promotion sociale où elle est finalement devenue directrice adjointe. La famille se lança dans leur expérience d'éducation à domicile alors que madame Acajou était enceinte de son troisième enfant. Dans cette perspective, elle prolongea son congé de maternité avec un congé parental. Elle dû ensuite prendre une pause carrière de 5 ans, cependant à la fin de celle-ci les enfants étant toujours instruits en famille, elle finit par démissionner de l'enseignement. À l'heure actuelle, elle preste un mi-temps de secrétariat à la maison pour le cabinet médical de son second époux.

La décision de la famille de pratiquer l'éducation à domicile a été déclenchée dans un premier temps par une mauvaise expérience à l'école vécue par l'ainé. En effet, madame Acajou explique que l'enfant a été « harcelé par son enseignante » à 4 ans alors qu'il était en 1^{re} maternelle dans une petite école. À l'origine, l'ainé était très motivé pour se rendre en classe, cependant cet enthousiasme déperit et il devint de plus en plus difficile pour la jeune maman de faire accepter à son fils de rester en classe le matin. En outre, « petit à petit, à la sortie de l'école, [il] était de plus en plus agressif. De plus en plus en colère. Quand moi j'allais le chercher il me disait pas bonjour, tout ce qu'il voulait s'était s'échapper de l'école. » À ce stade, madame Acajou interrogea l'institutrice à plusieurs reprises pour essayer de comprendre d'où provenaient ces comportements, cependant cette dernière déclarait « non rien, tout va bien, non j'ai rien vu... » Ce n'est que plus tard que la maman comprit ce qu'il se passait : « et un jour, comme souvent, l'instit crie fort et je vois mon garçon se protéger la tête avec ses bras, se coincer, se boucher les oreilles, (...) je me souviens avoir demandé « c'est ok tu restes là ou bien... ça va pas ? » Il me dit « non ça va, elle crie pas sur moi là ça va tu peux y aller », je l'ai laissé là, je crois que c'était sa dernière matinée. Je l'ai plus remis. J'ai demandé à l'enseignante pour la voir, j'ai dit « maintenant vous me dites plus qu'y a rien, je veux discuter avec vous », et voilà on a appris que pour elle c'était un enfant impossible, fin j'ai tout entendu, que c'était un gosse qui devait aller dans l'enseignement spécialisé, que il était assez désagréable comme ça, qu'il avait un copain mais qu'elle exigeait qu'il soit pas avec son copain parce que elle trouvait que le copain devait être vraiment gêné d'avoir un copain comme lui, que... 'chaque fois que je lui demande si il préfère travailler ou jouer il me dit jouer', je dis 'mais j'espère bien il a 3 ans et demi !' Des choses pareilles. (...) Lui c'est un petit garçon physique qui adore bouger, qui adore faire des choses, fin comme tous les enfants c'est tout ! Et elle supportait pas donc elle était bien contente que je retire mon garçon de son école parce que de toute façon 'il n'aurait aucun avenir nulle part'. » Plus tard, l'enfant expliqua certains événements où l'enseignante s'en prenait à lui à répétition, où elle l'empêchait d'être avec certains copains de sa classe, ou encore où elle le privait de récréation parce qu'il n'avait pas terminé un coloriage.

L'enseignement maternel n'étant pas obligatoire, l'ainé passa le restant de l'année scolaire à la maison. Malheureusement, le temps que la famille comprenne ce qu'il se passait en classe, l'enfant avait développé des troubles obsessionnels compulsifs : « des gestes où il contractait ses mains près de son visage avec des balancements et des clignements des yeux, des froncements, son visage qui se refermait, enfin... ça l'aidait à se détendre à certains moments, c'était très fréquent dès qu'il n'avait rien à faire ou que ses mains n'étaient pas occupées ben ça partait comme ça... » Il lui était dorénavant impossible de faire des activités en rapport avec l'école y compris colorier, bricoler etc. Toute activité touchant au « papier-crayon » était désormais prescrite, « c'est tout ce qui était lié à l'école qui était détruit pour lui, dans sa tête ».

La famille trouva une autre école pour la deuxième maternelle, où l'institutrice avait accepté que l'ainé ne réalise aucune activité en rapport avec le « papier-crayon ». L'année se déroulait très bien et l'enfant accepta petit à petit de participer à certains ateliers comprenant ces éléments, le but étant « qu'il raccroche à tout ce qui va aborder l'écrit ». La 3^{re} maternelle dans cette même école s'est également déroulée sans encombre ; il était alors prêt à aborder une première primaire sans difficulté. En fin de compte, cette 1^{re} année primaire sonnera le glas des efforts que la jeune mère de famille mettait en œuvre pour garder son fils à l'école. En effet, la nouvelle institutrice ne supportait pas les TOC de l'enfant : « et moi j'ai vu l'enseignante l'empoigner. Parce que ça l'énervait. Et lui dire 'tu vas arrêter tes grimaces tu m'énerves quand tu fais ça !' ça a réactivé je pense tous les traumatismes qu'il avait vécus à 4 ans donc ça a été trop difficile à supporter pour lui... » « Il en a à nouveau développé une phobie scolaire et une dépression infantile, donc c'était les crises de larmes tous les soirs, c'était les envies de suicide, les 'je peux plus vivre', 'je veux mourir', 'j'en peux plus de cette fille, c'est pas possible', 'est-ce que je peux changer de famille', 'est-ce que si je change de famille on me mettra aussi dans une école ?', des choses comme ça. »

Au cours de cette année scolaire, la famille Acajou recomposée avait rencontré une famille qui était partie en voyage pendant un an, et au sein de laquelle les enfants avaient donc été instruits en famille. Riches de cette rencontre et attendant à l'époque la naissance du dernier enfant, « on s'est dit pourquoi pas nous ? Pourquoi on pourrait pas le faire aussi puisque de toute façon j'allais pas travailler... » Suite à cette décision, l'ainé passera toutes ses primaires à la maison et la cadette alors âgée de 4 ans n'entrera pas en maternelle.

Cependant, le parcours de la cadette sera finalement empreint d'allées et venues entre l'enseignement à la maison et à l'école. En effet, une fois le temps venu pour la maman d'aborder avec sa fille les bases de la lecture et du calcul, « les progrès n'étaient pas là, ce n'était pas normal qu'elle ne progresse pas ». Ce constat poussa madame

Acajou à réaliser des tests auprès de professionnels (en logopédie, neuropsychiatrie et neuropsychologie), qui diagnostiquèrent une dysphasie de réception et d'émission. L'apprentissage à domicile se poursuivit avec un accompagnement ortho-pédiatrique et logopédique quatre fois par semaine, « et là les progrès se sont fait sentir tout de suite ». Malgré cela, la jeune fille entama l'année scolaire suivante dans l'enseignement spécialisé à cause de la pression sociale exercée sur la mère de famille : « mais madame vous ne pouvez pas seule éduquer votre enfant, c'est pas possible, vous vous rendez bien compte qu'il vous faut des professionnels autour de vous, elle sera beaucoup mieux encadrée dans une école, elle pourra fréquenter des enfants comme elle ». La première année – dont le but était principalement de reprendre contact avec un environnement scolaire avec un minimum d'apprentissage – « s'est bien passé, mais elle n'y a rien appris. Si ce n'est qu'elle a vu qu'effectivement elle n'était pas la seule, qu'il y avait d'autres enfants comme elle qui avaient des difficultés. »

En revanche, la deuxième année dans l'enseignement spécialisé prit une autre tournure. En effet, malgré ses troubles de l'apprentissage, la jeune fille avait envie de progresser mais était contrainte de suivre le rythme de la classe. Les activités étaient extrêmement répétitives et consistaient par exemple à effectuer « des centaines d'exercices identiques ». En outre, ces activités étaient peu adaptées à son âge, comme par exemple la réalisation de « bricolages de type père Noël et on colle de l'ouate pour faire la barbe blanche du Père Noël, des choses comme ça à 9 ans, c'était pas approprié ». « Au bout d'un moment, en janvier, elle a commencé à nous dire qu'elle avait des maux de ventre terribles, des maux de tête, elle bougeait plus, elle se sentait plus apte à rien ». « C'était plus possible pour elle de se sentir traitée comme une handicapée. » Son grand frère étant alors toujours instruit à la maison, la jeune fille le rejoint pour le reste de l'année scolaire.

À la rentrée suivante, l'ainé intégrant une classe de première secondaire dans une école et la mère de famille était désireuse de trouver une solution pour sa fille dans le système scolaire, la famille se renseigna en conséquence pour que cette intègre une classe dans l'enseignement général, ou encore « on a visé l'intégration aussi, donc qu'elle soit dans l'enseignement ordinaire et inscrite dans une autre école d'enseignement spécialisé ». Cependant après ces presque deux années « dans l'enseignement spécialisé, elle avait un tel retard scolaire qu'elle n'était plus dans les conditions d'intégration. (...) Donc entre un enseignement spécialisé non adapté pour elle, et l'enseignement ordinaire [qui] ne pouvait plus l'accepter où que ce soit. Donc elle avait plus de place nulle part. Donc la seule solution c'était l'école à la maison. »

En ce qui concerne l'instruction du troisième enfant et comme l'explique madame Acajou, pour le benjamin « ça a été un réel choix de se dire 'non on ne le met pas à l'école, on ne veut pas pour le moment le mettre à l'école'. Parce qu'on a vu les dégâts sur les deux premiers, des dépressions infantiles des choses comme ça, la dernière avec les difficultés qu'elle a, quand elle est sortie de l'école elle est sortie encore plus handicapée que quand elle y est entrée, c'est vraiment pénible, je vais dire c'est vraiment pas des choses faciles à vivre. » En outre, ce choix pédagogique a été soutenu sur la durée dans le sens où « étant pédagogue c'était peut-être aussi difficile à un moment donné de me dire 'mais tiens, est-ce que moi je vais aller travailler à l'extérieur, enseigner à d'autres, et payer quelqu'un d'autre pour enseigner à mes enfants ?' Alors que sans prétention, je me trouvais être la mieux placée pour savoir ce dont ils avaient besoin et pour comprendre que oui on peut faire autre chose autrement, et y mettre en plus tout l'amour que je pourrai leur donner, qu'une autre n'aurait pas pu, leur en donner autant ça c'était évident... Donc je me suis dit 'ben non, je vais pas travailler pour gagner de l'argent pour payer quelqu'un d'autre pour faire ce boulot-là, autant rester là et le faire'. Et donc ça a été difficile à certains moments mais ça ne l'est plus... »

Les méthodes d'apprentissage mobilisées par madame Acajou varient selon l'enfant et ses besoins spécifiques. Cette démarche d'instruction s'est accompagnée d'un travail important de la part de la mère de famille : « C'est aussi, moi en tant qu'adulte référent, pouvoir me documenter, savoir où je vais (...) Même au niveau des troubles de ma fille, j'ai dû apprendre, même si je suis orthopédagogue, c'est pas des choses forcément spécifiques que moi j'ai travaillées donc ben voilà il faut, moi apprendre des choses, revoir tout, au niveau de la matière, de la pédagogie, de la méthodologie, ça c'est une chose, et puis que chacun ait du matériel adapté à ses besoins à son niveau d'apprentissage, tout ce qui est jeu, tout ce qui est manuels, documents de référence... »

Pour l'ainé et étant sa phobie scolaire, madame Acajou dû faire appel un psychothérapeute, mais également à des thérapeutes moins traditionnels pratiquant par exemple le « brain gym », l'EMDR (Eye Movement desensitization and reprocessing) ou la « micro ostéopathie ». Le processus visant à endiguer la phobie scolaire de l'enfant dura

cinq années, au cours desquelles il réussit progressivement à renouer avec l'écriture et les méthodes traditionnelles. Jusque-là, toute l'instruction se déroulait pour lui oralement, avec le soutien constant de sa maman.

Pour la cadette, aujourd'hui âgée de 13 ans, les adaptations pédagogiques à mettre en place furent aussi importantes que pour l'ainé. En effet, sa dysphasie renferme également « tous les 'dys' (...) parce que si le langage oral n'a pas pu être mis en place correctement, le langage écrit ne peut pas être là, correctement installé non plus. Donc elle a une dysphasie, une dyslexie, et une dysorthographe et une dyscalculie. » Face à ces difficultés, madame Acajou investit des stratégies pour développer d'autres types d'intelligence que ceux valorisés à l'école (l'intelligence verbo-linguistique et l'intelligence mathématique), comme le préconise le psychologue américain Howard Gardner. Elle entreprend donc des activités à travers lesquelles sa fille pourra investir d'autres compétences et ainsi se sentir valorisée, y compris des activités « préparatoires à tout ce qui est verbo-linguistique, à tout ce qui est écrit. » « Donc voilà on le fait, mais on le fait pas de manière systématique et braquée. On le fait au travers d'autres activités. »

Enfin pour le benjamin, ayant développé des troubles de l'attention, des problèmes de dysgraphie et d'hyperactivité, les méthodes prennent principalement la forme d'adaptations matérielles. Ainsi, sont à sa disposition un siège de bureau parant à son besoin d'être en mouvement, des objets lui permettant de « mastiquer pour se calmer », ou encore un ordinateur « pour passer outre ce problème de dysgraphie ».

La famille Acajou a beaucoup de contacts avec des groupes pratiquant l'éducation à domicile et faisait jusqu'ici partie de l'association Eduqualis. Ensemble, les familles se réunissent pour faire des activités, des visites de musées, des sorties dans des parcs etc. En outre, les enfants de madame Acajou ont diverses activités parascolaires et font partie de mouvements de jeunesse.

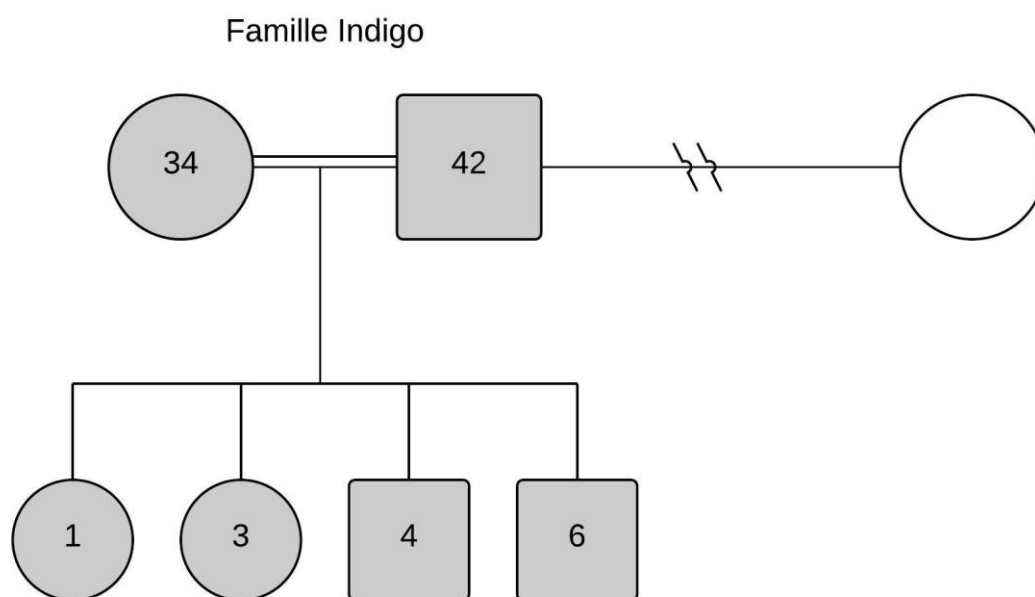
En ce qui concerne l'instruction, la famille passe du temps à la bibliothèque, à la ludothèque et travaille beaucoup le langage. Les apprentissages se réalisent notamment à travers la réalisation de projets initiés par les enfants, ou encore par des « jeux didactiques, (...) des jeux d'observation, de recherche... » En outre, à certains moments de l'année ou à l'approche des contrôles, la mère de famille « augmente le temps scolaire » et met en place des horaires et des exercices typiques de l'école. Ces périodes leurs permettent premièrement de se familiariser « avec des consignes et du vocabulaire qui sont typiques de l'école » en vue des contrôles, mais également en dehors de ces périodes de constater leur avancement dans la matière. Rétrospectivement, madame Acajou explicite le processus qui l'a menée à trouver des méthodes adaptées aux besoins spécifiques de ses enfants : « au départ, je pense comme beaucoup de personnes qui commencent l'école à la maison, c'est un peu le stress, c'est un monde un peu inconnu, (...) on se dit 'on doit faire l'école' et puis très vite on se dit 'on ne peut pas faire l'école, ça ne marche pas'. Ça ne marche pas il chiffonne toutes ses feuilles, il envoie ses cahiers contre les murs, on peut pas. On a dû trouver d'autres portes de sortie, ou d'autres voies d'entrée plutôt, se dire 'ben est-ce que papier crayon c'est nécessaire ? Est-ce qu'y a pas d'autres choses à faire dans la vie que de faire ça ?' Et donc c'est ce qu'on a fait, on a fait beaucoup de sorties, on a fait des visites à gauche à droite, on rencontrait des gens, faire autre chose que d'être assis... On se dit 'mais dans la vie c'est pas ça qui nous est utile, qui nous rend heureux, qui nous épanouit... C'est d'autres choses !' »

À l'heure actuelle, l'ainé est en quatrième secondaire dans une école. En effet, le premier mari de madame Acajou « n'était pas tellement pour l'école à la maison ». « 'Même si légalement ça existe, (...) ça se fait pas quoi.' Il était très attaché aux conventions, très attaché au qu'en dira-t-on » Cependant, il fut finalement sensible à l'expérience vécue par son fils à l'école ainsi qu'aux changements positifs qui apparurent rapidement après son retour à la maison : « Je pense qu'il a vu notre garçon qui était très agressif, très violent tout petit, et puis il a changé, et puis il est redevenu le petit qu'on avait, jovial, souriant, qui aide beaucoup les autres, qui est très fort dans la médiation (...) et on l'a retrouvé petit à petit comme ça, et ça a été un vrai plaisir, donc ça a été une victoire... Et donc les désaccords ont été effacés avec tout ça. » Malgré tout, madame Acajou avait convenu avec son ex-mari que l'ainé retournerait à l'école en secondaire. Dans cette perspective, « toute la dernière année à la maison on l'avait pratiquée dans le sens d'une reprise de l'école. Donc on avait repris des horaires un peu plus stricts (...), plus de matière, plus, enfin vraiment se mettre dans l'esprit que l'année prochaine c'était à l'école. » Après deux premiers mois « très très pénibles », l'ainé « s'est accroché » et souhaite désormais rester à l'école « pour avoir un groupe autour de lui ». Cependant, « chaque année le choix est reposé, et chaque année il hésite ». En effet, il s'interroge sur un éventuel retour à la maison car la plupart des apprentissages se font finalement toujours en dehors de l'école :

« parce qu'en classe l'ambiance de classe est telle que c'est pénible d'être attentif, c'est pénible de capter le sens du cours [donc] c'est reprendre les cours le soir. (...) Et ça il s'en rend compte. Donc c'est vraiment aller perdre son temps à l'école, et puis revenir, travailler, alors qu'on a déjà passé son temps à faire ce genre de chose, mais voilà. Pour le moment, le groupe l'emporte toujours sur le reste. » Cette ambivalence est également présente chez la cadette, qui s'interroge elle sur un éventuel retour dans la structure scolaire. Et comme l'explique madame Acajou, les deux possibilités restent ouvertes pour tous les enfants et « chaque année tout est à rediscuter ».

Portrait de la famille Indigo

Monsieur et madame Indigo ont quatre enfants, âgés de 1, 3, 4 et 6 ans. La famille habite en région rurale et pratique l'enseignement à domicile depuis un an.



Monsieur Indigo a 42 ans, il est né en Pologne et est arrivé en Belgique avec sa maman à l'âge de 8 ans. Cette dernière travaillait en tant que graduée en construction en Pologne et était mère au foyer en Belgique. Monsieur Indigo n'a pas connu son papa. À son arrivée en Belgique, il passa directement en troisième primaire et apprit rapidement le français. À ce sujet, l'interviewé se remémore : « quand j'étais gamin j'ai toujours eu cette capacité, cette soif d'apprendre (...) que j'aimerais bien inculquer à mes enfants ». Monsieur Indigo appréciait beaucoup l'école et sa maman ayant confiance en lui, elle lui laissait beaucoup de libertés. À 18 ans et suite à un conflit avec son beau-père, il quitta la maison familiale : « J'ai pris mes clics et mes clacs et je me suis loué un appart. Enfin bref je me suis débrouillé, et voilà depuis lors je mène ma vie quoi. » Il réalisa ensuite un graduat en informatique et travaillait jusqu'à il y a un an dans un service de ressources humaines. Étant pour le moment en reconversion professionnelle, monsieur Indigo est en recherche d'emploi.

Madame Indigo a 34 ans et est issue d'une famille de deux enfants. Son papa était gendarme et sa maman employée dans une administration. Si madame Indigo aimait aller à l'école, elle éprouva tout de même quelques difficultés vers la fin du secondaire et doubla une année. De plus, au vu de ses résultats médiocres, un de ses professeurs l'avait piquée au vif en disant : « mademoiselle, vous ne ferez jamais d'études ». Malgré tout, elle entama des études d'assistante sociale qu'elle termina en trois ans. Suite à cette réussite, elle décida d'entreprendre des études qui allaient réellement lui plaire et s'inscrivit à un master à l'université en criminologie : « ça a été le pied total, parce que tout simplement je faisais ce que j'aimais ».

À la fin de ses études, madame Indigo perdit sa maman dans des circonstances tragiques. Elle explique à ce sujet en quoi le manque de sa maman a pu participer à son besoin de garder ses enfants auprès d'elle, et plus loin de les instruire en famille.

À l'issue de ses études réussies avec distinction, elle commença par travailler dans une banque, « boulot purement alimentaire » ; elle parvint ensuite à travailler en tant qu'assistante sociale. Peu de temps après, elle rencontra son époux actuel et deux ans plus tard le couple accueillit son premier enfant. Après son congé de maternité, madame Indigo renonça à retourner travailler pour rester auprès de ses enfants, cette initiative restant à ses yeux un travail à part entière. À ce propos elle plaisante : « je suis manager d'une petite entreprise familiale qui investit dans le capital humain ».

À l'origine, la mère de famille n'avait pas planifié de ne pas retourner travailler. En effet, le couple avait déjà trouvé une crèche pour l'ainé. Cependant, peu de temps avant l'échéance, madame Indigo interpella son mari : « 'si je mets notre fils à la crèche, je te le jure là, sur la table, je tombe malade.' Je sentais que j'allais réagir, (...) je sentais que mon corps allait réagir à ça, c'était insurmontable pour moi. Insurmontable de confier mon bébé... »

À trois ans, l'ainé rentra en première maternelle. Entre temps, monsieur et madame Indigo avaient eu deux autres enfants. Cependant, suite à une fausse couche, la jeune mère reprit l'ainé à la maison quelques mois : « ça a été instinctif, j'ai dû ravoïr tous mes enfants autour de moi pour passer au-dessus de cette fausse couche ». Sensible à la pression sociale, madame Indigo remit rapidement son fils à l'école. Malheureusement, l'enfant « hurlait pour pas retourner à l'école (...) il a terminé l'année malgré tout, et par chance en 2^e maternelle il a eu une institutrice vraiment géniale, et là il avait vraiment beaucoup de plaisir à l'école ». Le cadet quant à lui ne passa en tout et pour tout que deux heures en première maternelle. « Ça s'est très très mal passé. » À ce stade la décision fut prise qu'aucun des enfants n'irait en première maternelle, « la puéricultrice ne me plaisait pas du tout, elle était agressive voire violente avec les enfants ». En parallèle, l'ainé qui s'avèrera plus tard être un enfant à haut potentiel, s'ennuyait en maternelle. « Il terminait assez facilement, et plus rapidement que la moyenne, donc il avait tendance des fois à s'embêter. L'institutrice elle sait pas s'occuper de tout le monde, etc. donc ça n'allait pas avancer à son rythme. »

Suite à ces événements, madame Indigo prit des renseignements concernant l'éducation à domicile et proposa cette alternative à son époux. À ce sujet elle explique que cette démarche n'était pas aisée : « Les parents ne se posent pas la question de savoir si ils vont mettre ou non leurs enfants à l'école. Moi je me la suis posée. C'était pas une évidence. (...) Je me suis posée la question 'mais pourquoi je les mettrais à l'école alors que je suis capable en tant que parent d'instruire mon enfant ?' C'est vraiment le mode de réflexion inverse. »

Rétrospectivement et enchantée par leur expérience, madame Indigo explique également en quoi le maternage de proximité, « philosophie où on est à l'écoute des besoins de nos enfants », est entré en compte dans le chemin qui l'a menée à instruire ses enfants à la maison. « Mais c'est une succession de réflexions. Tu rentres dans le maternage. Ok tu maternes ton enfant. Tu l'allaites, parce que tu trouves que c'est bien pour lui. Puis tu l'allaites 6 mois comme le prédit l'OMS, et puis ho ben 9 mois, 1 an. Et puis t'as le cododo, le cosleeping, qui fait partie aussi de tout ça. Et donc tout ça c'est une succession de réflexions, je me dis 'je veux le meilleur pour mon enfant', je lui donne le meilleur. Ha et puis ton enfant il a 2 ans et demi. Et à 2 ans et demi qu'est-ce que je fais ? Ben je le mets à l'école ou je le mets pas à l'école ? Tu vois, ça vient aussi de là. »

En ce qui concerne la pédagogie, la jeune mère de famille se base sur les cours à distance, qui lui permettent avant tout de se rassurer par rapport au programme officiel ainsi que par rapport à la formalisation qui sera exigée de ses enfants lors des tests à venir. Avec cette méthode complétée par de multiples apports extérieurs, madame Indigo souhaite garder une certaine forme de structure pour encadrer l'apprentissage. En effet, sans pour autant reproduire l'école, la mère de famille estime qu'un minimum de rigueur est nécessaire. « Je pense que ça motive l'enfant parce qu'il voit un avancement, il voit un certain objectif etc., et ça part pas dans tous les sens comme ça : 'vas-y tu fais ce que tu veux' (...) Il y a du concret, y a du solide derrière tout ça. »

Revenant sur sa propre expérience scolaire, l'interviewée raconte : « pour moi ça a toujours été à la limite gai d'aller à l'école et d'apprendre de nouvelles choses. Donc j'ai envie de transmettre ça à mes enfants aussi... La soif d'apprendre, la curiosité intellectuelle (...) Oui étudier et se remplir le cerveau c'est gai ! » Aujourd'hui, c'est l'ainé, en âge d'être en première primaire, qui profite principalement de cette instruction. Les plus jeunes ne travaillent à proprement parler que quelques heures ci et là, sur base de propositions ou de leur curiosité. À ce sujet, il est important pour la mère de famille de respecter tant le rythme d'apprentissage, que les envies singulières de chaque enfant.

Enfin, madame Indigo met en avant en quoi le soutien et la complémentarité de son mari l'aiguillèrent dans cette

première année d’instruction en famille, lui permettant de trouver un équilibre tant dans leurs relations avec les enfants que dans la pédagogie qu’elle mit en place. « Notre force aussi c’est qu’on est totalement différents, et qu’on a eu une enfance, et une adolescence, et une vie de jeune adulte, totalement différentes. Où lui a été super indépendant très vite, et moi où j’ai été hyper couvée très tard. Et donc, sa vision du monde et ma vision du monde sont complémentaires. »

À propos de cette vision du monde, monsieur et madame Indigo racontent qu’il est très difficile de rencontrer des familles avec qui partager plus que le concept d’instruction. En effet, la famille se rend à des activités organisées par l’association AEF, cependant elle remarque qu’être en accord sur un choix pédagogique, aussi singulier soit-il, n’est pas garant de valeurs partagées.

Enfin, le couple tient à clarifier leur position par rapport au système scolaire. Pour eux, il n’est pas question de s’opposer à l’école, mais plutôt de profiter d’une opportunité qui leur est donnée d’instruire leurs enfants eux-mêmes. Ainsi, ce choix pédagogique est avant tout garant de liberté. Ils souhaitent également profiter de cette opportunité pour inculquer à leurs enfants le respect de soi et des autres, l’indépendance et surtout l’intégrité. Dans ce sens, l’instruction en famille pourrait participer à prodiguer à leurs enfants les outils nécessaires à faire des choix éclairés face à toute situation à venir. « Je pense que ce qu’on leur offre là, leur permettra de s’adapter, quel que soit la situation plus tard. Ils s’adapteront, intelligemment. J’espère qu’ils ne se soumettront pas, mais dans le mauvais sens du terme. Dans le sens d’une soumission incomprise, inacceptée... (...) Inévitablement, en ayant reçu cet accompagnement dans leur vie d’enfant, ils feront des choix qui seront dans le prolongement, (...) leurs choix de vie vont découler de ça. »

2.4. Conclusion de l’analyse par portraits

Via les portraits, nous avons tenté de rendre compte à la fois de la chronologie des événements, et de l’importance que les parents accordent à ces derniers au cours de leurs récits. Dans ce sens, chaque portrait représente une réponse singulière à notre question de départ. Via l’organisation des quinze familles selon la structuration de leur environnement, nous avons opté pour un certain type de grille de lecture, synthétisée dans le tableau suivant (où les familles ayant un parent dans l’enseignement sont indiquées en gras). Rappelons que ces trois catégories ont été réalisées de manière relative les unes aux autres.

<i>Faiblement structuré</i>	<i>Souplement structuré</i>	<i>Rigidement structuré</i>
Garance ; Anthracite ; Prasin	Fuchsia ; Ocre ; Grenat ; Pervenche ; Acajou ; Turquoise ; Carmin ; Corail ; Indigo	Beige ; Cyan ; Violet

Au terme de cette première partie de l’analyse, nous pouvons constater que si la grille de lecture pour laquelle nous avons optée se focalise essentiellement sur les pédagogies mobilisées par les parents, ou sur leur organisation du temps au sens large, les familles ainsi regroupées dégagent certaines caractéristiques communes.

En effet, les familles évoluant dans un environnement rigidement structuré sont par exemples celles qui entretiennent un rapport fort à la religion. De plus, trois des six parents travaillent dans l’enseignement. Aucune des familles ne ressent le besoin d’entretenir de liens avec des associations d’éducation à domicile, et toutes ont institué la pratique d’activités obligatoires pour leurs enfants, jusqu’à un certain âge. Enfin, ces trois familles sont celles qui ont le plus d’enfants dans notre

population, avec 7, 7 et 8 enfants. Nous pouvons donc imaginer en quoi un environnement rigide et structuré fait sens dans leurs différentes situations.

Dans les familles évoluant dans un environnement faiblement structuré, d'autres tendances se détachent. Deux des trois familles ont par exemple pratiqué l'accouchement à domicile, et toutes sont adeptes du maternage. Elles entretiennent également un rapport très distant par rapport au milieu hospitalier. De plus, parmi l'ensemble de notre population, toujours donc de manière relative, ces familles font partie de celles qui détiennent le moins de capital institutionnalisé, puisque quatre parents disposent d'un diplôme de supérieur non universitaire, et deux seulement d'un diplôme de secondaire. Enfin, comme précédemment évoqué, si ces familles accordent peu de crédit à l'importance d'instituer de la structure, l'enseignement et les comportements au sens large sont néanmoins orientés par des principes et valeurs solides. La cohérence ainsi poursuivie par ces familles via leur choix d'éducation à domicile est donc garante d'un cadre normatif stable, suffisant à instituer des régularités.

Les familles évoluant dans des milieux souples et structurés sont les plus nombreuses. Elles diffèrent quant aux modalités concrètes prises par l'instruction, mais se rejoignent quant aux grands principes qui l'organisent. Il est plus difficile d'y trouver des tendances, puisque parmi les neuf familles, deux accordent de l'importance à la religion, quatre sont adeptes du maternage, deux ont pratiqué l'accouchement à domicile, et trois entretiennent un rapport distant au milieu hospitalier. Enfin, si quatre parents sont professeurs, on retrouve dans cette catégorie tous les niveaux de capital culturel institutionnalisé. Du couple cumulant deux diplômes universitaires, un doctorat et plusieurs spécialisations, au couple dont l'un des parents s'est arrêté au secondaire. Enfin, nous pouvons tout de même constater que six des neuf familles appartiennent au réseau Eduqualis.

En conclusion, cette première grille de lecture nous a permis d'appréhender les récits des familles sous le spectre de la structuration de leur environnement. Si certaines tendances se détachent, elles sont à considérer avec précaution. De manière globale, en revanche, un terme semble apparaître en filigrane : l'adaptabilité. Si plus présente dans les deux derniers types d'environnement, la capacité d'adaptation est souvent citée dans les témoignages, qu'elle concerne l'organisation du temps ou l'approche pédagogique personnalisée pour chaque enfant. Cette caractéristique, identifiée par Lautrey comme la plus propice au développement cognitif de l'enfant, nous semble à ce stade emblématique de la pratique de l'enseignement à domicile.

3. Analyse transversale

3.1. Quelles sont les motivations des parents pour instruire leurs enfants à domicile ?

Entrons maintenant dans le vif du sujet en tentant de répondre à notre question de départ : « Quelles sont les motivations des parents pour instruire leurs enfants à domicile ? » Comme nous l'avons annoncé précédemment, il ne s'agit pas ici de lister les différentes motivations invoquées par les parents au cours des entretiens, mais bien d'adopter une démarche compréhensive et d'ainsi cheminer entre ces différentes motivations selon qu'elles revêtent plus ou moins d'importance aux yeux des intéressés.

Pour ce faire, nous nous référons à l'hypothèse d'Anthony et Burroughs (2010), qui suggèrent l'existence de trois types de motivations. Les premières prennent la forme des motivations latentes, fruits de réflexions antérieures au choix éducatif en tant que tel. Les secondes revêtent un rôle de

catalyseur, peuvent être qualifiées d'éléments déclencheurs, et n'ont pour effet que d'accélérer ou mettre en marche un processus jusqu'alors dormant. Enfin, certaines motivations apparaissent à posteriori, et participent à la pérennité de cette modalité d'enseignement.

Cette distinction nous paraît utile dans le sens où elle porte plus d'attention aux situations distinctes de chaque famille, ainsi qu'à la manière dont celles-ci sont décrites par les interviewés. Nous considérons ici le récit et la chronologie comme devant être au centre de notre questionnement, cette focale nous permettant de mettre en évidence certaines motivations trop souvent occultées, à savoir les motivations qui participent à rendre ce choix éducatif pérenne. De plus, nous souhaitons croiser cette grille de lecture axée sur le type de motivations des parents, avec la typologie de Van Galen qui distingue les pédagogues des idéologues.

Pour ce faire, nous commencerons par identifier les familles ancrant leur choix éducatif exclusivement sur base de motivations latentes. Deuxièmement, nous décrirons différents cas où les parents ont opté pour l'enseignement à domicile, uniquement suite à l'occurrence d'éléments déclencheurs, et considérerons tout de même la potentielle prédisposition de ces familles à réaliser un tel choix éducatif. Troisièmement, nous examinerons l'intrication de ces deux types de motivations, agissant de concert, dans le cheminement de certaines familles vers l'instruction à domicile. Enfin, nous nous interrogerons sur le rôle des motivations apparaissant ultérieurement, comme par exemple l'adaptabilité déjà évoquée, dans la pérennité de l'engagement des parents dans ce projet éducatif singulier.

Cette seconde grille de lecture est synthétisée dans le tableau suivant (où les familles ayant un parent dans l'enseignement sont indiquées en gras) :

	<i>Motivations latentes</i>	<i>Motivations latentes + catalyseurs</i>	<i>Catalyseurs</i>
<i>Pédagogues</i>	Beige ; Garance	Cyan ; Ocre ; Pervenche	Grenat ; Fuchsia ; Acajou
<i>Idéologues</i>	Turquoise ; Carmin ; Prasin	Violet ; Anthracite ; Corail ; Indigo	

3.1.1. Retour théorique sur la typologie pédagogues/idéologues

Avant toute chose, notons que nous n'utiliserons pas la typologie de Van Galen au sens où elle est entendue dans la littérature américaine. En effet, baser notre analyse sur la distinction entre les parents catholiques pratiquants et les autres nous semble être une entreprise stérile dans notre contexte. À la place, nous proposons de garder les caractéristiques identifiées par l'auteure comme emblématiques des parents idéologues, en en absolvant l'aspect confessionnel. Pour rappel, les idéologues se sentent en inadéquation avec l'enseignement prodigué à l'école, et expriment leur désir de consolider le lien entre parent et enfant. (Hanna, 2012) L'enseignement à domicile incarne pour eux l'occasion d'inculquer à leurs enfants des croyances et valeurs, que, selon eux, l'école ne transmet pas, ou plus. Initialement, cette démarche est entreprise pour lutter contre la sécularisation de la société, et pour protéger les enfants d'un certain formatage par l'école. Dans notre contexte, les croyances, valeurs et craintes de l'incidence de l'école et de l'influence des pairs ne sera directement reliée à la chrétienté que pour certaines familles. Ces motivations font cependant sens pour d'autres familles, alors qu'on

retire l'aspect religieux de l'équation. Dans ces circonstances, les démarches entreprises que nous identifions comme « idéologiques » sont plus ancrées dans une réaction au formatage potentiel de l'école (vu par certains comme trop libéral, et par d'autres comme trop conservateur), et dans un souhait de mode de vie alternatif, en lien rapproché avec des valeurs éclectiques et propres à chaque famille. Enfin, la conception qui entend que les idéologues voient en l'éducation à domicile l'occasion de restaurer « *what they believe to be education in its purest form—parents teaching their own children* » (Anthony, 2010 : 6), reste valable par ailleurs.

Quant aux pédagogues, la définition présentée précédemment reste d'actualité dans notre contexte. La démarche des parents est donc principalement orientée par leur croyance en leur capacité de prodiguer un meilleur enseignement à leurs enfants que le système scolaire, et est soutenue par la conception qu'école et éducation ne sont pas nécessairement synonymes. Dans des termes plus analytiques, cette distinction renvoie au fait que les pédagogues considèrent que la « forme scolaire » (Vincent, 1994) n'est qu'une forme possible d'éducation, parmi d'autres. Les pédagogues disposent souvent d'importants capitaux culturels, et instaurent une approche holistique de l'instruction, via la mobilisation de pédagogies alternatives, ancrées dans l'expérience.

Enfin, nous proposons avant de nous plonger dans cette analyse plus transversale des motivations qui animent les parents dans leur choix d'enseignement à domicile, de prendre pour acquis l'existence d'une forte intrication entre parent idéologue, et parent pédagogue. En effet, s'il est possible de classer les familles selon ces deux catégories, d'un côté, les parents idéologues sont sensibles au mode d'instruction et aux aspects pédagogiques de leur démarche, et de l'autre côté, les parents pédagogues inscrivent également leur initiative dans des principes dépassant le cadre de l'instruction à proprement parler. Dans ce sens, il est parfois difficile de départager entre parent pédagogue et idéologue, et chaque famille exprime des motivations identifiées comme emblématiques de l'une, et de l'autre catégorie. De nouveau, il s'agit ici de mobiliser cette typologie en tant que grille de lecture, utile pour mieux appréhender la diversité des situations dépeintes par nos familles.

3.1.2. *Choix éducatif ancré dans des motivations de type « latentes »*

Le premier type de famille évoqué ici ont fait le choix de l'instruction à domicile sur base uniquement de leurs motivations latentes. En effet, leurs enfants n'ont jamais été inscrits à l'école, si ce n'est pour certains en maternelle. Dans ce sens, les interviewés de cinq familles ne font pas état de déboires avec le système scolaire, ou d'éléments perturbateurs spécifiques les ayant mis sur le voie de l'enseignement en famille. Nous distinguons, dans un premier temps, les familles appartenant aux pédagogues (Beige et Garance), et dans un second temps, les familles composant les idéologues (Turquoise, Carmin et Prasin).

a) Parents pédagogues

Parmi ces cinq familles, la famille Beige et la famille Garance correspondent au type pédagogue, puisqu'ils ancrent leurs motivations principalement dans l'intérêt pédagogique de cette option éducative. Néanmoins, elles se distinguent par les modalités de mise en pratique de ce type d'instruction, puisque la famille Beige évolue dans un environnement rigide et structuré et reproduit les marqueurs de la forme scolaire à domicile via un cadre et une organisation bien rôdés, à l'inverse de la famille Garance, adepte du unschooling et évoluant dans un environnement faiblement structuré. Il est donc intéressant de constater que si ces deux familles se positionnent aux

antipodes de notre précédente typologie, elles se retrouvent quant à l’ancrage de leurs motivations de types pédagogiques.

En effet, à l’origine de l’éducation à domicile chez la famille Beige, nous trouvons un rêve de madame Beige – qui avait envisagé des études d’institutrice – d’initier ses enfants à la lecture. Et ce sont principalement les avantages ultérieurs de cette modalité éducative qui finirent par séduire entièrement la famille, qui renouvelle chaque année son choix pour les sept enfants, et ce depuis 10 ans.

Par contre, chez la famille Garance, les motivations sont plus diverses mais semblent avoir plus d’incidence, puisque c’est malgré des désavantages ultérieurs d’ordre pratique (relatifs à l’occupation professionnelle des deux parents), que l’instruction se déroule toujours à la maison. Madame Garance s’ennuyait à l’école étant enfant, et avait le sentiment de ne pas profiter d’un enseignement suffisamment stimulant. Aujourd’hui, elle ancre son choix dans sa conviction qu’elle se doit d’être à l’écoute des besoins de ses enfants, et ce jusque dans le choix de la pédagogie la plus adéquate pour chacun d’entre eux. De plus, son ancien métier d’institutrice a fait naître différentes réflexions concernant la pertinence de pédagogies alternatives, et l’occasionnelle incapacité du système scolaire de répondre aux attentes de chaque enfant. Dans ce sens, c’est dans le but d’insuffler le plaisir et la soif d’apprendre dans l’instruction que madame Garance pratique l’enseignement à domicile.

Enfin, même si ces motivations sont principalement d’ordre pédagogique, il s’agit tout de même de prendre en compte quelques éléments idéologiques. En effet, madame Garance effectue par exemple un rapprochement entre les valeurs portées par son métier et celui de son mari, et leur choix éducatif. De plus, elle est étroitement insérée dans des réseaux de maternage et déplore l’ingérence du système hospitalier quant à ses besoins. Être à l’écoute des besoins et de la singularité de chacun est donc au cœur de son choix pédagogique, et pallie à petite échelle aux écueils d’une société perçue comme homogénéisatrice et productiviste.

b) Parents idéologues

Les trois autres familles (Turquoise, Carmin et Prasin) ne se référant pas à des éléments perturbateurs pour qualifier leur parcours vers l’enseignement à domicile, peuvent être associées au type idéologue. En effet, les motivations latentes les ayant conduit à cette alternative pédagogique relèvent d’une part de la pratique du maternage, et d’autre part des valeurs qu’ils souhaitent transmettre via l’instruction et une vie de famille particulière.

Le maternage semble avoir un rôle central dans le choix éducatif de ces trois familles. En effet, il est la motivation latente principale de madame Turquoise, qui se qualifie de « mère louve », et décrit la difficulté qu’elle éprouvait à l’idée de se séparer de ses enfants à sa reprise du travail. Désireuse d’être présente pour ses enfants pendant leurs premières années, et perplexe à l’idée de déléguer leur éducation à des tiers, madame Turquoise souhaitait maintenir un lien fort avec ses enfants afin de leur prodiguer amour et confiance. Cette entreprise est concrétisée par la pratique du maternage, dans laquelle l’école s’inscrit, selon elle, difficilement. Madame Carmin décrit elle aussi l’importance du lien indéfectible qui se crée entre parent et enfant, et ce dès la naissance. Enfin, il s’agissait pour madame Prasin de garder ses enfants auprès d’elle, la perspective de « les lâcher » étant source d’angoisse. En effet, cette dernière ayant vécu le décès de son nouveau-né, et la séparation momentanée de son aînée, le seul critère important pour la famille était que les enfants soient en vie et en bonne santé.

Une seconde motivation latente semble être commune aux familles Turquoise, Carmin et Prasin, toutes trois préoccupées par le système hospitalier et la médecine classique. En effet, madame Turquoise entretient un rapport particulier avec la médecine traditionnelle dans le sens où elle est infirmière, mais a remis fortement en question l'usage des médicaments et les diktats des diagnostics. Dans sa quête vers un environnement sain, elle a banni le sucre de l'alimentation de la famille et se forme en nutrithérapie. La famille Prasin est également fervente défenseuse de médecine alternative, puisqu'ils vivent selon les principes de la macrobiotique. Cette orientation les a également menés à ne pas consommer de sucre, motivation principale pour pratiquer l'instruction à domicile. Enfin, madame Carmin entretient elle aussi un rapport particulier à l'institution hospitalière puisqu'elle a pratiqué l'accouchement à domicile. Elle regrette en effet les conséquences d'un retrait immédiat du nouveau-né et est convaincue de l'incidence du manque que cette pratique peut occasionner pour l'enfant sur le long terme. Enfin, elle se dédie à la sensibilisation des dangers de la technologie sur la santé. Si ce type de pratique et de valeur n'est déterminant que pour la famille Prasin, ce rapport à la médecine traditionnelle est un des indices d'une entreprise plus large de recherche de simplicité, de mode de vie sain, et de relation particulière entre enfant et parent.

La troisième motivation latente remonte à l'expérience des parents à l'école. Madame Turquoise se dit adepte de la loi du moindre effort étant enfant, mais était par contre capable de décupler d'enthousiasme face à une matière qui l'animait. Madame Carmin appréciait particulièrement l'école, à l'époque instigatrice de liberté, et s'y réalisa avec brio. Monsieur Carmin, à l'inverse, n'a jamais trouvé sa place dans le système et déplore l'incapacité de l'école à appréhender la différenciation des enfants. Enfin, chez les Prasin, l'importance de l'école était très relativisée. Savoir lire et compter leur paraissait un minimum acceptable, après lequel d'autres apprentissages, non scolaires, devaient prendre place. Malgré les expériences diamétralement différentes de ces parents, chaque famille a pourtant développé, via celles-ci, une vision particulière de l'école et de ce qu'elle pouvait apporter.

Enfin, il s'agissait également pour ces trois familles de développer une autre vie de famille, plus riche et correspondant à leurs valeurs respectives. Ainsi, toutes trois soulignent l'importance de la liberté dans ce choix éducatif. Liberté quant aux horaires et aux modalités d'apprentissage, liberté de se plonger corps et âme dans un projet cher aux yeux de l'enfant, liberté d'investir des apprentissages différents du programme scolaire tels que la cuisine, le jardinage ou l'informatique, liberté de s'adonner à de nombreuses activités et loisirs, liberté de partir en vacances de manière impromptue, et enfin liberté de contraintes extérieures et temporelles.

3.1.3. Choix éducatif ancré dans des motivations de type « catalyseurs »

a) Parents pédagogues

Trois familles ont passé le cap de l'instruction à domicile principalement suite à l'occurrence d'un ou plusieurs éléments catalyseurs. Comme son nom l'indique, le catalyseur accélère une réaction. L'idée ici n'est donc pas de nier l'existence de motivations latentes, mais de relativiser leur importance dans le processus de décision de ces trois familles. Dans la section suivante, nous décrirons des processus où les éléments catalyseurs ont mené au même résultat, mais où les motivations latentes avaient déjà eu une incidence palpable sur l'avancement des réflexions menant à l'enseignement à domicile. Ici, nous pouvons donc identifier une potentielle propension des familles à pouvoir adopter cette modalité éducative, cependant ce sont bien les motivations de type catalyseur qui ont été déterminantes dans ces trois situations particulières. Enfin, dans le sens où le choix d'éducation à domicile a été soulevé

principalement par une réaction à l'expérience des enfants dans le système scolaire, nous identifions ces parents comme appartenant au type pédagogue.

Il s'agit en l'occurrence des familles Acajou, Grenat et Fuchsia, chacune ayant dû faire face à des événements mettant en péril la scolarisation de leurs enfants. Chez les Acajou, l'ainé fut harcelé par son institutrice en maternelle. Suite à cela, il développa des troubles obsessionnels compulsifs au contact des marqueurs du formalisme scolaire, tels que lors de l'usage d'un crayon ou d'un cahier. En première primaire, l'impatience de l'institutrice poussa à leur comble les troubles de l'enfant, entraînant une phobie scolaire et une dépression infantile. Il était désormais impossible pour madame Acajou de le maintenir à l'école. Monsieur et madame Grenat durent également réagir suite à la phobie scolaire et la dépression réactionnelle de leur aîné, et aux difficultés simultanées éprouvées par leur cadette à l'école. Enfin, dans la famille Fuchsia, la vie à l'école était problématique pour trois des filles. L'une d'entre elle se trouvait dans un groupe classe violent, une autre faisait « une espèce de déprime », et une troisième expérimentait des difficultés à suivre en classe suite à des troubles dyspraxiques.

Aucune de ces trois familles ne se tourna directement vers l'enseignement à domicile. En effet, elles cherchèrent d'abord d'autres types d'adaptations, telles que l'éventuelle inscription dans une école privée mobilisant des pédagogies alternatives chez les Fuchsia et les Grenat, ou le maintien à l'école avec des adaptations particulières chez les Acajou. Dans ce sens, l'enseignement à domicile ne représentait en aucun cas un projet antérieur, mais bien une solution aux problèmes soulevés par l'expérience de leurs enfants à l'école.

En outre, cette entreprise prenait plutôt la forme d'une solution temporaire, dans l'attente d'une alternative. La famille Grenat en est un exemple éloquent, puisque madame Grenat crée une école privée basée sur les apprentissages autonomes, afin d'y instruire ses enfants dans un cadre différent de celui du domicile. Dans la famille Fuchsia, le délai d'une année fixé à l'origine est désormais largement dépassé, non pas suite à l'existence d'un projet particulier, mais bien suite à l'expérience positive qu'ont eu les enfants de cette modalité d'instruction. Enfin, au sein de la famille Acajou, les avis sont partagés sur cette solution. Si le choix éducatif a finalement perduré dans le temps, il a été entrecoupé de tentatives de retour à l'école pour la cadette, malgré sa dyspraxie. De plus, l'ainé est aujourd'hui de retour à l'école suite aux exigences de son père. C'est donc seulement après avoir tenté différentes alternatives, y compris une insertion dans l'enseignement spécialisé, que la famille pratique toujours l'enseignement à domicile. En conclusion, aucune des trois familles n'avait pour projet d'instruire leurs enfants à la maison, ni n'étaient particulièrement partisans de perpétuer cette solution dans le temps.

Via ces différents arguments, nous avons établi l'absence de motivations latentes des parents pour éduquer leurs enfants à domicile, et avons mis en avant le caractère contingent de cette solution à l'occurrence d'événements déclencheurs. Cependant, et sans minimiser l'incidence de ces catalyseurs, nous remarquons une propension de ces trois familles à opter pour soit un autre mode de vie de famille, soit un autre mode d'enseignement.

En effet, madame Fuchsia et madame Acajou ne travaillaient pas au moment de la prise de décision. La première n'ayant jamais intégré le monde du travail, et la seconde étant enceinte de son troisième enfant. D'un autre côté, les trois mamans se sentaient capables de prodiguer un enseignement de qualité à leurs enfants. En effet, madame Fuchsia était passionnée de pédagogie et prit soin, dès la première année d'instruction à domicile, de suivre plusieurs formations Montessori. Madame Acajou,

quant à elle, jouissait d'une formation universitaire en psychopédagogie, et estimait ainsi avoir toutes les cartes en main pour dispenser le meilleur enseignement possible à ses enfants : « je me trouvais être la mieux placée pour savoir ce dont ils avaient besoin, et pour comprendre que oui, on peut faire autre chose autrement, et y mettre en plus tout l'amour que je pourrais leur donner ». Enfin, madame Grenat était enseignante et avait déjà mis en place dans ses classes des pédagogies alternatives.

En outre, madame Fuchsia fait état de sa conviction quant aux apports bénéfiques d'une telle formule. Sans se positionner contre le système, elle explique que l'enseignement à domicile prodigue un sens critique nécessaire à l'adaptation de chacun dans la société contemporaine et une capacité de questionnement permettant de faire des choix éclairés, contre une tendance à devenir un « homme de masse ». Enfin, à cet égard, monsieur Grenat déclare : « oui on a une prédisposition pour un questionnement, une ouverture, une créativité à autre chose ».

En conclusion, si ces trois familles expriment leur prédisposition à expérimenter des alternatives, le choix d'instruction à domicile a été déclenché par différents catalyseurs et ne représentait qu'une solution temporaire à un problème jusqu'alors insoluble.

3.1.4. Choix éducatif basé sur l'intrication des deux types de motivations : latentes et catalyseurs

Au sein des sept familles présentées dans cette catégorie, le poids respectif des motivations latentes et des catalyseurs est plus équilibré. En effet, nous identifions dans leurs récits, d'une part, des éléments déclencheurs prépondérants, mais également des réflexions abouties quant aux tenants et aboutissants de l'enseignement à domicile. Dans ce sens, ce sont les incidences des deux types de motivations, agissant de concert, qui ont abouti au choix de cette alternative pédagogique.

Nous restons dans la lignée de la distinction entre parents pédagogues et idéologues, et identifions, parmi ces sept familles, trois familles animées par des motivations de type pédagogiques (Cyan, Ocre et Pervenche), ainsi que quatre familles animées par des motivations de type idéologiques (Violet, Anthracite, Indigo et Corail).

a) Parents pédagogues

Madame Cyan, madame Ocre et madame Pervenche ont toutes trois un rapport très critique au système scolaire, et à la différenciation des rôles inhérente à la forme scolaire, motivation latente principale ayant participé au processus d'inscription à l'éducation à domicile. En effet, madame Cyan était institutrice et avait, de par son expérience dans l'enseignement, un avis très tranché quant aux failles de l'école. De plus, elle avait déjà entrepris de reprendre ses enfants à la maison lors des temps libres, afin que ceux-ci ne soient pas parasités par de mauvaises influences. Madame Ocre, quant à elle, était également institutrice. Sensibilisée aux bienfaits de la pédagogie Freinet, cette dernière avait depuis longtemps comme souhait d'instruire elle-même ses enfants. Enfin, madame Pervenche avait eu l'occasion, pendant ses études à l'université, de passer du temps dans des classes, et déplorait l'organisation de l'apprentissage, ainsi que divers comportements emblématiques de la domination adulte sur la « minorité enfant ».

Si cette motivation latente de type pédagogique est prépondérante dans le processus de décision de ces trois familles, nous pouvons y ajouter quelques réflexions de type idéologique, plus en retrait dans les récits mais ayant tout de même une incidence palpable. Il s'agissait par exemple pour madame

Cyan d'un souhait de créer des liens forts entre ses enfants. De plus, elle était séduite à l'idée de pouvoir les élever selon ses valeurs, ainsi que dans le calme et la sérénité propres à leur environnement familial. Madame Ocre était étroitement insérée dans un réseau de maternage, et voyait un lien entre son besoin de mater ses enfants, le souci d'un mode de vie sain, et l'enseignement à domicile. Enfin, madame Pervenche souhaitait incarner les changements qu'elle voulait voir advenir dans le milieu de l'éducation, et considère l'instruction à la maison comme un moyen de munir ses enfants de suffisamment d'esprit critique pour contrer les visions monolithiques perpétuées par le système.

À l'occurrence d'éléments déclencheurs, le terrain était donc déjà suffisamment fertile pour permettre aux familles d'envisager une solution telle que l'instruction à domicile. Ces différents éléments ont donc ici réellement eu un rôle de catalyseur, puisqu'ils vinrent nourrir les réflexions déjà présentes, et marquèrent un point de rupture confirmant la nécessité (ou possibilité) de passer à un nouveau projet pédagogique.

Dans la famille Cyan, deux des huit enfants avaient déjà rencontré des difficultés importantes à l'école. L'un d'eux avait été « pris en grippe » par une institutrice, et madame Cyan reprenait systématiquement la matière vue à l'école avec un second, qui éprouvait des difficultés à suivre. Ces deux éléments n'avaient pas suffi à ce que la famille passe à l'éducation à domicile. L'élément catalyseur fut finalement une année de voyage, où madame Cyan découvrit les bienfaits de l'enseignement personnalisé sur ses enfants.

Dans la famille Ocre, plusieurs événements négatifs à l'école s'étaient déjà enchevêtrés avant la prise de décision en tant que telle. En effet, l'aîné éprouvait des difficultés à l'école et croulait sous la pression apparue en première primaire. De plus, la cadette ne voulait plus retourner à la maternelle suite à la rencontre d'une institutrice très scolaire. Enfin, le troisième ne voulait pas se rendre au jardin d'enfants à cause du bruit. À l'issue de ces différents événements, il fallut attendre que madame Ocre rencontre des familles adeptes de l'enseignement à domicile pour que cette dernière adopte cette modalité éducative. Le catalyseur pris donc la forme, dans ce cas précis, de discussions avec ces familles, au sein de son réseau de maternage.

Enfin, dans la famille Pervenche, l'aîné en début de secondaire rencontrait des difficultés à l'école. Alors que madame Pervenche se sentait désabusée par la démotivation des professeurs, le cadet, alors en maternelle, redoutait de plus en plus le départ pour l'école. En vue de solutionner ces deux situations problématiques, madame Pervenche passa du temps dans la classe de son petit garçon pour comprendre d'où provenait sa peur. Elle se renseigna ensuite sur l'éventualité d'inscrire ses enfants dans une école Montessori, solution finalement hors de leurs moyens. La famille avait donc déjà initié un projet de quitter ces écoles traditionnelles. Les éléments catalyseurs qui les menèrent à l'enseignement à domicile furent, d'une part et comme pour la famille Ocre, la découverte du statut EAD via la rencontre de familles pratiquant l'instruction à la maison, ici lors d'une formation Montessori. Et d'autre part, ce n'est qu'après avoir testé cette formule pendant les grandes vacances que madame Pervenche fut complètement convaincue du bien-fondé de cette démarche.

b) Parents idéologues

Comme pour les parents pédagogues, les motivations des parents idéologues ne peuvent pas être réduites à un seul type de motivation. Cependant, ce sont les arguments de type idéologiques qui nous ont paru prépondérants dans les récits des quatre familles présentées ici.

La famille Violet est un exemple éloquent de la double intrication de motivations à la fois pédagogiques et idéologiques, et à la fois latentes et catalyseurs. En effet, monsieur Violet était professeur en secondaire et avait eu l'occasion, de par son expérience, de développer une forte critique du système scolaire. De plus, il se sentait tout à fait capable d'enseigner lui-même à ses enfants, et y avait déjà songé depuis longtemps. Quoique l'intéressé mentionne exclusivement des motivations pédagogiques, nous remarquons de nombreux éléments de type idéologiques qui ont participé à leur choix. En effet, si l'organisation de l'enseignement était mise en cause, il s'agissait surtout pour la famille Violet de préserver leurs enfants de certaines influences, comme la multiculturalité, et de leur permettre de s'épanouir dans un environnement bienveillant. De plus, monsieur Violet avait toujours espéré pouvoir instruire ses enfants selon ses valeurs chrétiennes, et tenait à l'idée qu'ils ne soient pas challengés dans ces valeurs, ni dans l'expression de leur foi.

Au vu de ces fortes motivations latentes, une réaction fut relativement rapide à l'occurrence d'un évènement déclencheur. En effet, alors que leur aîné avait des difficultés tant avec ses camarades qu'avec ses professeurs en début de secondaire, lorsqu'un de ces derniers dépassa les bornes à l'occasion d'un conflit et la famille s'étant déjà renseignée sur l'enseignement à domicile, le jeune adolescent fut immédiatement retiré de l'école. Suite à cette expérience avec leur aîné, lorsque la cadette rencontra elle aussi des difficultés, la décision fut prise d'instruire l'ensemble de la fratrie à la maison à partir du secondaire.

En ce qui concerne les familles Anthracite, Corail et Indigo, ce sont également l'intrication de motivations principalement de type idéologique, et de l'occurrence d'évènements déclencheurs à l'école, qui participèrent à l'inscription à l'enseignement à domicile.

Les éléments déclencheurs respectifs sont les suivants : la famille Anthracite était en conflit avec la direction de l'école communale, ce qui eut une incidence sur la manière dont étaient considérés leurs enfants en classe. Monsieur Anthracite avait déjà découvert l'existence du statut EAD, et décida de retirer ses enfants de l'école suite à l'application d'un shampoing anti-poux par une institutrice sur son aînée, « goutte d'eau qui fit déborder le vase ».

Dans la famille Indigo, la décision avait déjà été prise que les enfants n'iraient pas en première maternelle, suite à une mauvaise expérience avec l'institutrice. En fin de maternelles, l'aîné s'ennuyait à l'école et madame Indigo pressentait qu'il allait également s'ennuyer en primaire. La famille fit alors la démarche de s'interroger sur la nécessité de mettre leurs enfants à l'école, et la décision fut prise de les instruire à domicile.

Enfin, dans la famille Corail, l'aîné se sentait « écrasé » en maternelle. En effet, l'institutrice était particulièrement sévère et la mère de famille ne reconnaissait plus son petit garçon à la fin de l'année. La famille décida donc de garder leurs enfants à la maison jusqu'en primaire. À cette échéance et ayant rencontré beaucoup d'autres familles vivant en dehors de l'école, monsieur et madame Corail décidèrent de ne pas les inscrire en primaire et continuèrent sur leur lancée dans l'éducation à domicile.

Pour les familles Indigo et Corail, une démarche avait déjà été initiée de ne pas mettre les enfants à l'école pour la maternelle. Chez les Anthracite, des renseignements avaient déjà été collectés quant à la possibilité de pratiquer l'enseignement à domicile. De plus, un membre de chaque couple ne travaillait pas, ou peu, pour des raisons extérieures. Ces différents éléments catalyseurs ont donc permis aux trois familles de passer facilement le cap de l'instruction à domicile.

Enfin, il s'agit d'ajouter à l'équation de fortes motivations de types idéologiques, ancrées d'une part dans la pratique du maternage, et d'autre part dans la recherche d'un mode de vie singulier.

En ce qui concerne le maternage, tant monsieur Anthracite que madame Indigo ou madame Corail ont éprouvé des difficultés à se séparer de leurs enfants à leur entrée à la crèche ou en maternelle. À cet égard, ils se souviennent : monsieur Anthracite : « à la naissance de ma troisième fille, autant les deux premiers, les deux aînés on les avait mis en crèche puis en maternelle puis à l'école comme ça, autant elle quand elle est née, j'étais dans l'incapacité, je saurais pas dire autrement... L'incapacité de la confier à quelqu'un d'autre en tant que bébé. » ; madame Corail : « j'ai pas pu mettre mes enfants, j'ai pas pu les laisser, ça m'a déchiré le cœur tous les matins où je déposais mon fils à la crèche. » ; madame Indigo : « 'si je mets notre fils à la crèche, je te le jure là, sur la table, je tombe malade.' Je sentais que j'allais réagir, (...) je sentais que mon corps allait réagir à ça, c'était insurmontable pour moi. Insurmontable de confier mon bébé... »

Enfin, en plus d'adopter une attitude particulière par rapport aux besoins de leurs enfants via la pratique du maternage, il s'agissait pour ces parents de prodiguer à leurs enfants une vie de famille singulière, tournée vers leurs valeurs. Madame Corail explique : « J'ai envie que mes enfants connaissent mon univers, et vivent au moins au début selon les valeurs que j'ai adoptées. (...) Non ! J'ai pas envie que juste n'importe qui éduque mes enfants. »

En conclusion, dans le cas de ces sept familles (identifiées comme pédagogues ou idéologues), les motivations latentes et les éléments catalyseurs ont joué de concert dans le choix d'éducation à domicile. En effet, si les événements catalyseurs ne firent qu'accélérer un processus latent, ils revêtent cependant tout autant d'importance, puisque ce processus latent n'aurait probablement pas abouti à un réel changement, en l'absence des différents catalyseurs. C'est donc bien l'intrication et la concomitance des réflexions antérieures et des événements déclencheurs qui ont conduit au choix d'instruction en famille.

3.2. Quelles sont les motivations ultérieures suite auxquelles les parents continuent à instruire leurs enfants à domicile ?

Anthony et Burroughs soulignent la pertinence de s'intéresser aux motivations apparaissant ultérieurement, après le passage effectif à l'enseignement à domicile. « *While previous research has focused on why parents home school, little attention has been given to the interconnectedness of pedagogical and ideological motivations or to the reasons why parents continue to home school.* » (Anthony, 2010 : 10) En effet, comme nous l'avons évoqué, certaines familles rencontrées avaient pour projet de n'instruire leurs enfants à la maison que dans l'attente d'une autre solution. Cependant, ce projet temporaire a pourtant été prolongé pour des périodes plus ou moins longues, voir même la plupart du temps généralisé à l'ensemble de la fratrie. Des motivations peuvent ainsi émerger de l'expérience elle-même.

L'intérêt de s'intéresser aux motivations apparaissant ultérieurement est bien exemplifié par ce témoignage de monsieur Anthracite : « mon objectif n'est absolument pas de critiquer l'école, même si au départ notre choix est parti d'une difficulté avec l'école. Mais très vite on a découvert les aspects positifs. Et donc au départ c'est un choix négatif, très rapidement c'est devenu un choix positif, pour nous, de faire l'instruction à la maison ». Madame Acajou ressent également ce changement de paradigme survenu au cours de la pratique de l'enseignement à domicile, puisque la famille décida de ne pas scolariser leur benjamin, suite à leur expérience positive à la maison avec les deux aînés.

Monsieur Violet évoque également ce passage d'une solution presque nécessaire pour son aîné, à une alternative réellement choisie pour ses six autres enfants, qui rejoignirent l'aîné à la maison après une année.

En effet, cette alternative temporaire, ou cette réaction à un problème survenu à l'école, prend finalement la forme d'un choix positif après que les familles aient entamé leur expérience d'instruction à domicile. Si bien que, certains parents qui avaient entamé des démarches pour inscrire leurs enfants dans une école privée adepte de pédagogies alternatives, n'échangeraient plus leur mode de vie pour cette alternative initialement souhaitée. À cet égard, madame Fuchsia déclare : « au départ on était vraiment demandeurs d'une école Montessori, et c'était la contrainte financière qui a fait qu'on n'a pas été dans cette voie. Mais ensuite, petit à petit, on s'est rendu compte de tout le bénéfice de vivre et d'apprendre en famille. Donc je pense qu'aujourd'hui, même si une école Montessori gratuite ouvre à côté de chez moi, je pense pas que j'y mets mes enfants ». Madame Pervenche confirme : « Tout ça s'est mis un petit peu en place (...) et plus le temps passe, plus on est convaincus qu'on a fait le bon choix ».

De manière générale, tous les parents s'accordent à dire qu'ils ont été rapidement convaincus par cette pratique suite aux pédagogies respectives mises en place. En effet, l'adjectif le plus mobilisé pour qualifier les avantages de l'enseignement à domicile est « adapté ». Quelle que soit la pédagogie investie par les parents, c'est donc la possibilité qu'ils ont de s'adapter aux besoins spécifiques des enfants, à leurs rythmes et à leurs centres d'intérêts qui est l'argument le plus prégnant quant aux avantages ultérieurs de cette démarche. Madame Garance se rappelle : « c'était vraiment une autre façon de travailler, et là ça m'a vraiment convaincue. (...) les enfants ont besoin d'avoir des apprentissages qui font sens pour eux, ils ont besoin de garder le plaisir d'apprendre ».

Ensuite, et en particulier dans les différents cas où les enfants ne se sentaient pas bien à l'école, l'entrée dans l'enseignement à domicile représente pour les familles un renouveau, un retour à l'équilibre pour leurs enfants. À cet égard, madame Corail se souvient : « j'avais un peu peur, parce que retirer son gosse du circuit c'est pas évident. Et alors il a fait des progrès vraiment énormes cette année-là, d'un point de vue social. Il s'est vraiment épanoui, il a recommencé à rire, à jouer, à s'intéresser. Tout simplement à s'intéresser à des choses ». Madame Acajou nous fait part du même type de cheminement avec son aîné : « notre garçon était très agressif, très violent, tout petit. Et puis il a changé. Et puis il est redevenu le petit qu'on avait, jovial, souriant, qui aide beaucoup les autres, qui est très fort dans la médiation, (...) et on l'a retrouvé petit à petit comme ça, et ça a été un vrai plaisir, donc ça a été une victoire... ». Un autre exemple est présenté par une des filles de monsieur Violet, qui décrit le soulagement qu'elle a ressenti lors du passage à l'instruction à domicile : « déjà quand j'étais en primaire je sentais que j'étais différente des autres. Fin, j'avais des valeurs différentes, j'avais des comportements différents. Je refusais des choses auxquelles les autres jouaient assez régulièrement, parce que mes parents m'avaient enseigné que c'étaient des choses qui n'étaient pas saines. Et donc je sentais cette différence, les autres la sentaient aussi, et heu c'était, parfois c'était un peu difficile à vivre (...) moi j'étais presque contente d'être retirée de ce système où j'étais une sorte de paria, en fait. »

Enfin, une dernière gamme d'avantages à posteriori cités par les parents, concerne la flexibilité du quotidien, la possibilité de dégager du temps à consacrer à des activités épanouissantes, et plus généralement la liberté.

Madame Ocre exemplifie : « C'est la liberté. Liberté. Les enfants, la liberté de s'instruire, la liberté, enfin on se sent libre, parce que si un jour on est rentré très tard ben on va se lever plus tard, y a moins de contraintes forcément, (...) Et c'est vrai que quand on a commencé, le fait de pas se lever tous les matins pour aller à heure fixe, très tôt, fin on se levait à 8h et demi mais de façon très naturelle, mais t'as pas cette contrainte, cette obligation. » Madame Corail, elle aussi, mentionne le plaisir de prendre son temps : « tout ça c'est important pour nous de bien manger, de prendre le temps, chose qu'on peut pas faire quand on est à l'école où y a toujours du bruit, y a toujours... Donc heu voilà, après on débarrasse ensemble, on range ensemble et puis on s'accorde encore un petit temps tranquille. » C'est également la possibilité, pour madame Carmin, d'éliminer certains stress liés à l'école, en plus de l'absence d'horaires : « Après si les enfants vont pas à l'école, ça coute beaucoup moins cher. Il faut pas acheter des vêtements, il faut pas être propre, dans les limites hein, acceptables, mais on peut avoir des taches, ça c'était cool quand même. Beaucoup moins stressé avec ça, encore un stress en moins. » Enfin, monsieur et madame Prasin expliquent : « c'est la liberté, à tous les niveaux. Liberté (...) pédagogique, (...) économique et surtout pour nous, de vie de famille, d'organisation de vie de famille. (...) On peut partir en vacances comme on veut, (...) disons qu'on a privilégié une qualité de vie, à la place de devoir dépenser pour travailler, c'est pour aider les autres, pour élever les enfants, pour réussir dans la continuité. »

Comme Anthony et Burroughs, la flexibilité s'avère, pour nos 15 familles, être une motivation ultérieure prépondérante. *« Another interesting finding of this study was the importance of flexibility as a motivator for the families to continue to practice home schooling. Whether it was because they could address the individual learning needs of their children without concern for curriculum constraints or they could have the ability to take 'learning vacations' whenever they pleased, all of the families in this study cited flexibility as one of the realized benefits of home schooling. »* (Anthony, 2010 : 26)

3.3. Pour les parents, qu'est-ce que l'enseignement à domicile ?

Afin de clôturer cette analyse des motivations qui animent les parents dans leur choix d'éducation à domicile, il est intéressant de noter que la plupart de ces motivations apparues ultérieurement apparaissent dans les premières minutes suivant le début des entretiens. Cet indice nous semble emblématique de l'importance de ces motivations, de premier abord quelque peu contingentes, dans le processus qui mena les parents à rendre cette pratique pérenne.

De plus, les extraits de témoignages de la famille Ocre et de la famille Prasin présentés ci-dessus, tous deux débutant avec les mots « c'est la liberté », faisaient en réalité suite à notre première question : « qu'est-ce que c'est, pour vous, l'enseignement à domicile ? »

Ainsi, si nous nous sommes appliquée à identifier différentes motivations, telles que la liberté pédagogique, le maternage ou la concrétisation d'une vie de famille en accord avec certaines valeurs, nous souhaitons rendre compte des différents types de réponses survenus suite à la première question de l'entretien.

Certains parents, comme monsieur Violet, ont une approche plutôt pragmatique de la question : « c'était d'abord la seule manière d'éviter à mon enfant de rester dans l'école en fait. Parce qu'il y avait une grosse souffrance de persécution, voilà, que l'école n'était pas à même, par ses options à elle en tout cas, de gérer. »

D'autres, comme madame Pervenche ou madame Ocre, insistent sur les avantages éducatifs de cette alternative : « Je dirais que c'est donner la chance à chaque enfant de réaliser, de concrétiser tout ce qu'il a en potentiel. Voilà c'est quelque chose comme ça je dirais. De lui donner un maximum un environnement, et un maximum de nourriture intellectuelle, qui fasse qu'en fait le meilleur de lui-même dans tous ces domaines-là puisse sortir quoi, voilà ça serait ça. » « C'est la liberté. Liberté. Les enfants, la liberté de s'instruire, la liberté, enfin on se sent libre (...) C'est pouvoir laisser l'enfant aller à son rythme d'apprentissage. Le laisser acteur de son apprentissage, le guider. Voilà. »

Enfin, madame Carmin aborde directement le sujet des valeurs : « c'est une question de valeurs, pour donner un enseignement qui soit compatible avec nos valeurs » ; et madame Fuchsia, madame Acajou et madame Turquoise évoquent toutes trois l'importance de la vie de famille : « une définition globale c'est juste apprendre en famille. Après comment je le vois moi, c'est une grande unité, entre toutes les dimensions de la vie de la famille. Et l'apprentissage prend sa place, mais toujours en lien et en unité avec toutes les autres dimensions. Voilà ce que je dirais. » ; « Ah c'est compliqué. Euh, l'école à la maison c'est une autre façon de vivre, différente de ce que vivent la plupart des gens, parce que la plupart des gens sont à l'école. C'est un chemin alternatif pour arriver, ou espérer arriver, à un plus grand épanouissement des enfants, en tous cas un mieux-être par rapport à ce que certains de mes enfants ont vécu à l'école. C'est surtout ça, d'une manière générale. En particulier c'est beaucoup d'implication, c'est pas évident, c'est pas facile, mais c'est aussi beaucoup de joie. » ; « La liberté. La liberté. La liberté de choix, la liberté de vie de famille, la liberté. »

3.4. Conclusion de l'analyse transversale

Pour conclure cette seconde partie de l'analyse, nous souhaitons rappeler l'usage que nous avons fait de la typologie de Van Galen entre parents idéologues et parents pédagogues. Nous nous étions interrogée sur la pertinence de l'application de cette dichotomie au contexte belge francophone, dans le sens où la réponse « motifs religieux » à l'enquête du service régissant l'enseignement à domicile sur les motivations des parents, n'était présente qu'à raison d'1%. (Ce pourcentage étant à considérer avec précaution au vu du nombre d'abstentions, et de l'existence de la catégorie « divers ».) Si la littérature américaine nous orientait donc sur la voie de trouver, dans l'instruction en famille, des motivations de type confessionnel, nous avons donc revu cette hypothèse selon notre contexte. Dans cette perspective, nous avons retiré de l'équation le caractère religieux du type idéologue, et avons mis en évidence la multitude de motivations que cette catégorie, ainsi adaptée, pouvait renfermer.

En outre, l'analyse a permis de contrebalancer la seconde motivation omniprésente dans la littérature, à savoir l'expérience négative à l'école, qu'il s'agisse d'une préoccupation quant à l'influence des pairs ou quant à la forme scolaire. Dans notre échantillon, certaines familles ont en effet réalisé leur choix indépendamment de toute critique du système scolaire, et en connexion avec leurs motivations latentes, de natures diverses. Dans ce sens, l'enseignement à domicile ne semble pas être réductible à une réaction vis-à-vis de l'institution scolaire.

Ensuite, à l'égard des catégories idéologues et pédagogues, nous avons montré au travers de notre grille de lecture, d'une part, la possibilité de les appliquer à notre population, et d'autre part, la relation symbiotique qu'elles entretenaient. En effet, si la majeure part du processus de réflexion des uns est d'ordre pédagogique, et des autres, idéologiques, tous les parents interviewés relatent l'intrication de ces deux types de motivations. Ainsi, des motivations idéologiques peuvent nourrir un choix pédagogique, autant que des motivations pédagogiques peuvent alimenter des réflexions

idéologiques. Plus loin, il est difficile de les imaginer exister de manière indépendante l'une de l'autre, tant leur intrication semble complexe dans les différents récits.

Dans le même temps, nous avons examiné l'incidence de motivations latentes et de catalyseurs dans le choix des parents d'instruire leurs enfants à la maison. Si nous avons mis en avant différents cas de figure, nous retenons l'importance des motivations latentes dans le cheminement vers l'éducation à domicile. En effet, il est plus que probable qu'une multitude de familles fassent face à des événements tels que décrits plus haut (qualifiés ici d'éléments déclencheurs ou de catalyseurs), sans pour autant qu'elles optent pour l'instruction à domicile. Dans ce sens, les motivations latentes et les prédispositions des familles à tenter ce genre d'expérience semblent être prépondérantes lorsqu'il s'agit de connaître le « pourquoi » de cette modalité éducative.

En outre, il apparaît que les différentes motivations puissent prendre tantôt la forme de motivations latentes, tantôt la forme d'éléments déclencheurs, selon les situations différentes des familles. Ainsi, il nous semble impossible d'établir une liste, même non exhaustive, de motivations selon leur rôle ou leur moment d'intervention. Par exemple, le rapport des parents à l'institution scolaire peut pour certains représenter une motivation latente, fruit de leur expérience personnelle à l'école ou de leur exercice du métier d'enseignant, et pour d'autres se manifester alors que leurs enfants rencontrent des difficultés très tangibles à l'école. Le maternage peut lui aussi être mobilisé dans les récits en tant que motivation latente par rapport au choix d'instruction à domicile, tout comme représenter un élément déclencheur face auquel les parents auraient entamé leur démarche.

Enfin, il s'agit d'insister sur l'incidence sur la pérennité du choix des parents, des motivations apparaissant ultérieurement. En effet, certaines familles ont décidé de faire perdurer ce mode de vie dans le temps, ou ont le projet de le maintenir, malgré des réticences présentes à l'origine. En effet, si l'éducation à domicile ne représentait pour certains qu'une solution temporaire, cette modalité est rapidement devenue un choix positif après en avoir fait l'expérience. Dans ces circonstances, les motivations apparaissant ultérieurement à la prise de décision semblent être tout aussi importantes que les événements qui y ont mené initialement.

4. L'enseignement à domicile, une pratique motivée dans la multitude

Dans la première partie de l'analyse, la grille de lecture organisant les familles selon la structuration de l'environnement dans lequel elles évoluaient était plutôt propice à voir se détacher des tendances selon les trois profils. À l'inverse, suite à notre analyse transversale, nous sommes dans l'incapacité de lier le type de motivations (latentes, catalyseurs, intrication des deux types), avec les profils des familles. De plus, en combinant nos deux grilles de lectures, nous pouvons constater l'éclatement des situations, chacune rassemblant de manière singulière les différentes caractéristiques mobilisées dans les analyses :

	<i>Motivations latentes</i>	<i>Motivations latentes + catalyseurs</i>	<i>Catalyseurs</i>	
<i>Faible</i>	Garance			<i>Pédagogues</i>
	Prasin	Anthracite		<i>Idéologues</i>
<i>Souple</i>		Ocre ; Pervenche	Grenat ; Fuchsia ; Acajou	<i>Pédagogues</i>
	Turquoise ; Carmin	Corail ; Indigo		<i>Idéologues</i>
<i>Rigide</i>	Beige	Cyan		<i>Pédagogues</i>
		Violet		<i>Idéologues</i>

Ainsi, la catégorie la plus homogène serait composée des familles Fuchsia, Grenat et Acajou, toutes trois appartenant au réseau Eduqualis, ayant fait le choix de l’instruction à domicile suite à l’occurrence d’éléments déclencheurs, appartenant aux pédagogues, et évoluant dans un milieu souplement structuré, et dont 5 des 6 parents disposent d’un diplôme universitaire ou plus.

À l’inverse, le reste du tableau a plutôt tendance à l’éclatement des profils, puisque six familles regroupent les différentes caractéristiques de manière singulière.

La famille Prasin par exemple, ancre son choix éducatif uniquement dans des motivations latentes, évolue dans un environnement faiblement structuré, est adepte du maternage et entretient un rapport de méfiance par rapport à la médecine traditionnelle. De plus, un seul des parents dispose d’une formation ultérieure à l’obtention du CESS. La famille Violet, à l’inverse, ancre cette modalité d’instruction dans l’existence à la fois de motivations latentes et de catalyseurs, évolue dans un environnement rigidement structuré, est catholique pratiquante, et les deux parents disposent d’un diplôme universitaire. Cependant, la famille Violet et la famille Prasin appartiennent au type idéologue, utilisent les cours à distance, et n’entretiennent pas de liens avec des associations d’éducation à domicile.

Un autre exemple pourrait être la comparaison entre la famille Anthracite et la famille Cyan, ancrant toutes deux leur choix éducatif dans l’intrication des deux types de motivations et disposant du même capital culturel institutionnalisé. La première famille évolue cependant dans un milieu faiblement structuré, fait partie des idéologues, est adepte du maternage, de l’accouchement à domicile et du unschooling. La seconde, à l’inverse, évolue dans un environnement rigidement structuré, fait partie des pédagogues, est catholique pratiquante, et reproduit certains marqueurs de la forme scolaire dans sa pédagogie.

Notre but n’était pas ici explicitement de tenter de ranger les familles pratiquant l’instruction à domicile dans des cases, cependant il est intéressant de constater la difficulté, dans notre population, de dégager des profils types. L’instruction à domicile semble donc en définitive rassembler un panel diversifié de motivations et de modes de vies.

Malgré notre incapacité à dégager des profils types, par ces deux grilles de lectures, nous avons acquis une meilleure compréhension des motivations animant les parents dans leur choix éducatif. De plus,

nous pouvons relever certains éléments récurrents, qui distinguent notre population de la population en général. En effet, parmi les 15 familles, 14 sont des familles nombreuses, 7 ont un parent qui travaille ou a travaillé dans l'enseignement, 7 sont adeptes des pratiques de maternage, 6 entretiennent un rapport de méfiance par rapport au milieu hospitalier et à la médecine traditionnelle en général, et enfin 4 ont accouché à domicile. Enfin, rappelons que 10 familles témoignent d'une expérience compliquée de leurs enfants à l'école.

En conclusion, il est très difficile de dresser un profil type, ou même plusieurs, des familles pratiquant l'enseignement à domicile. Car, si beaucoup se réfèrent aux mêmes types de déceptions adressées au système scolaire, chaque famille se distingue des autres de par son histoire, sa structure, ses motivations et son approche pédagogique. Nos conclusions pourraient toutefois être tout autres en présence d'un échantillon plus large, au travers duquel certaines tendances pourraient se dessiner.

Avant de passer à la discussion, revenons à notre question de départ : « Quelles sont les motivations des parents pour instruire leurs enfants à domicile ? »

Nous souhaitons faire état de notre incapacité à répondre à cette question de manière univoque. En effet, il semble impossible d'identifier certains événements extérieurs, ou certaines caractéristiques familiales, à la rencontre desquelles des parents opteraient pour l'éducation à domicile. Autrement dit, nous ne percevons pas de causalités simples qui lieraient certains facteurs explicatifs (causes), et enseignement à domicile (conséquence). À l'inverse, nous supposons que bien d'autres familles pourraient faire état des mêmes éléments de récits, des mêmes aspirations et des mêmes obstacles, sans pour autant aboutir à l'instruction à domicile.

Dans ce sens, il s'agit plutôt de considérer les familles de notre population comme des sous-systèmes, résultats de leur propre histoire, dotés d'assez de réflexivité (par rapport au système éducatif, aux fonctions familiales, au développement de l'enfant, etc.) pour être en mesure de prendre de la distance par rapport à leur situation et aux systèmes avec lesquels elle est couplée, cette mise en abyme leur permettant d'objectiver ces couplages. Une fois l'école perçue comme objet, elle perd le statut d'institution qui s'impose avec la force de l'évidence, et laisse place à l'émergence de modalités d'éducation connexes, tout aussi envisageables.

Considérer les familles en tant que sous systèmes, dotés de réflexivité et capables de s'auto construire, de se produire, nous alloue le loisir de sortir de notre quête d'un lien causal, pour nous orienter vers l'importance des processus de maturation à l'œuvre à l'intérieur même de ces familles. En portant attention aux motivations ultérieures, nous pouvons d'ailleurs entrevoir ces processus de maturation en ce qu'ils permettent aux sous-systèmes de se perpétuer, de se reproduire, d'être le résultat de leurs propres opérations et aspirations, et ainsi de faire système.

Chapitre V : DISCUSSION

Dans cette discussion, nous souhaitons laisser la place à quelques éléments d'interprétation. Si notre mémoire a été entrepris dans une démarche exploratoire et compréhensive, nous souhaitons ici prendre un peu d'altitude, nous détacher de la singularité de chaque situation familiale et ainsi considérer l'enseignement à domicile comme phénomène propre à notre contexte de transition culturelle. La littérature américaine nous a mis sur la piste d'une critique du système scolaire, et nous allons tenter d'émanciper cette critique du cadre de l'école pour monter en abstraction vers le rapport des parents aux institutions.

1. *Le rapport aux institutions dans la modernité tardive*

Nous souhaitons ici aborder un autre registre pour clôturer notre travail, en nous essayant à situer nos observations dans le contexte beaucoup plus large de la modernité. (Mangez et al., à paraître)

La modernité est certes gage de nouveaux possibles, cependant la pléthore d'opportunités nouvelles nourrit, d'un autre mouvement, une incertitude quant aux anciens cadres de références. Dans ce contexte, la différenciation grandissante des sphères et la pénétration de ces différentes sphères par la globalisation, agissent de concert et désolidarisent les cadres normatifs jadis structurants. « *The cultural and by implication intellectual fragmentation of the world has undermined any attempt at a single interpretation of the current situation.* » (Featherstone, 1990 : 311)

Dans cette période mouvante, le rôle de l'Etat-Nation est challengé par l'accélération des flux (de capitaux, de personnes et d'informations), par le poids d'instances supranationales et par une économie de marché déterritorialisée. L'érosion des frontières et la globalisation pénètrent notre quotidien, apportant dans leur sillage une certaine ouverture, mais également provoquant comme corollaire une incertitude quant aux sources de pouvoir, et l'affaiblissement des bases autrefois solides de l'Etat-Nation et de ses institutions. Cette nouvelle configuration permet davantage aux individus de prendre de la distance par rapport à ce qui leur est proposé en termes d'institutions, et la réflexivité qui en découle met au jour des orientations connexes.

Dans ce contexte de transition culturelle, l'école – ainsi désolidarisée des différents systèmes auxquels elle était couplée – est bouleversée dans le rôle qui lui incombe et dans les manières de les incarner. En effet, l'incertitude ambiante a pénétré jusqu'à l'institution scolaire, qui ne dispose plus de cadre normatif stable lui permettant d'assurer son ancien rôle de socialisation. De plus, la complexification des domaines de connaissances ne nous permet plus d'appréhender une situation de manière holiste. Dans ce sens, les valeurs permettant le vivre ensemble autrefois transmises via l'école ne sont plus au centre des préoccupations, à l'inverse on constate l'apparition de différentes focales sur la résolution de problèmes spécifiques présents dans le système éducatif.

Face à l'indétermination normative contemporaine, le paysage de l'enseignement se reconfigure. En effet, l'incertitude est à mettre en lien avec l'émergence d'initiatives d'échelles différentes de celles de l'Etat-Nation, puisqu'elle pose des questions auxquelles les réponses peuvent être plurielles. Ainsi, la multiplication des écoles privées peut être envisagée comme diverses tentatives de réponses à cette indétermination normative, à petite échelle. À plus petite échelle encore pouvons-nous considérer les initiatives des parents d'éduquer leurs enfants à domicile comme d'autres tentatives de reconstruction de cadres normatifs cohérents.

Enfin, face à la montée des incertitudes, nous pouvons identifier deux « types » de réactions opposées, qui peuvent conduire à l'éducation à domicile. Nous considérons ces « types » de réactions comme étant des constructions abstraites et donc non observables dans la réalité. Chaque réaction est relative à la perception par les individus du déclin des institutions, cependant leurs logiques antagoniques suggèrent une ambivalence dans le rapport qu'entretiennent les familles rencontrées vis-à-vis de ce déclin.

En effet, la première logique semble faire réaction à une certaine nostalgie des grandes institutions, certains parents regrettant l'époque où les règles et le respect des institutions prévalaient. Dans ce sens, cette première réaction peut être vue comme allant contre les transformations inhérentes à la seconde modernité. Les parents identifient ainsi le déclin des institutions (qui s'imposaient autrefois avec la force de l'évidence), comme un « relâchement » d'un cadre normatif, qu'il s'agit de « resserrer », via la pratique de l'éducation à domicile. La seconde réaction, à l'inverse, est incarnée par des parents qui perçoivent ce déclin comme une opportunité d'habiter et d'exploiter les espaces de libertés ainsi dégagés, et d'y développer de nouveaux cadres normatifs, via la pratique de l'éducation à domicile.

En définitive, l'éducation à domicile est une possibilité éducative parmi d'autres, mise au jour via une réflexivité accrue des individus face au déclin des institutions et à la montée des incertitudes. Si les parents rencontrés ont donc décidé de s'engager dans la reconstruction de cadres normatifs structurants via la pratique de l'instruction en famille, ces entreprises ne sont pas à mettre en opposition avec l'école.

2. Contre les causalités simples, l'enseignement à domicile comme initiative parallèle à l'institution scolaire

Si notre analyse par portraits recense certaines déceptions adressées au système scolaire de la part des parents interviewés, et si l'analyse des différents types de motivations révèle le rôle des difficultés éprouvées par les enfants à l'école comme éléments déclencheurs importants dans le choix d'éducation à domicile, ces différents éléments ne peuvent être considérés comme des causes qui suffiraient à expliquer les choix de ces familles. Ces événements sont en effet plus que probablement rencontrés par une multitude d'autres familles, qui n'optent pas pour l'éducation à domicile pour autant.

Certes donc, toutes les familles pratiquant l'éducation à domicile, de par leur choix éducatif, entretiennent un rapport particulier au système scolaire. Cependant, si certaines adressent des critiques plus virulentes que d'autres, toutes s'accordent sur le fait qu'elles ne se positionnent pas *contre* l'école.

Nous avons premièrement mis en évidence différents cas pour lesquels le choix d'éducation à la maison a été réalisé indépendamment d'une quelconque mauvaise expérience à l'école. Ces familles ayant décidé d'opter pour cette modalité éducative ont donc fait un choix sur base unique de leurs motivations latentes, dont certaines n'entretiennent pas de rapport direct avec l'école, mais plutôt avec d'autres thématiques telles que le maternage ou l'alimentation. Il s'agit donc dans ce cas d'une réflexion propre à la famille qui, au travers d'une maturation progressive, construit un choix.

Deuxièmement, nous avons tenté de rendre compte du changement de paradigme des parents qui considèrent l'éducation à domicile dans un premier temps comme un choix négatif, et dans un second comme un choix positif, finalement reproduit d'année en année.

Enfin, l'école reste une option parmi d'autres, puisque certains parents ont pour projet explicite de n'éduquer leurs enfants à domicile qu'en primaire, ou à l'inverse uniquement pour le secondaire. De plus, beaucoup d'enfants appartenant à notre échantillon ont réintégré le système scolaire en cours de parcours. Enfin, tous les parents expriment leur ouverture quant à l'éventualité d'un retour de leurs enfants à l'école, suite à une demande de leur part. Certains même mettent un point d'honneur à discuter de cette possibilité chaque année, afin qu'à l'enfant revienne la décision finale de continuer, ou non, l'instruction en famille.

Voici quelques extraits de témoignages qui exemplifient la position des parents pratiquant l'éducation à domicile par rapport à l'institution scolaire :

« Je suis pas contre l'école, je pense qu'y a mieux, mais je suis pas contre. » (Pervenche)

« Maintenant, oui on est critique par rapport au système, mais je critique pas les gens qui y sont, comme enseignants ou comme élèves, nous aussi on y a été et on y remet les nôtres, c'est un système qui fait partie de notre vie je dirais, de notre endroit, de notre fonctionnement, de notre culture, et voilà. Mais on a aussi le droit de faire autrement, donc on utilise ce droit là... c'est tout... tant qu'il est là... » (Acajou)

« On n'est pas non plus heu, à rejeter l'école, l'école a certainement du bon, l'école a du bon d'accord ok, et du mauvais... Comme dans l'instruction en famille y a certainement du bon, et du mauvais aussi. Donc on est pas non plus un bloc, c'est pas suite à une expérience négative avec l'école qu'on instruit nos enfants en famille. » (Indigo)

« Je sais que y en a qui font ça parce qu'ils ont mal vécu quelque chose au niveau scolaire, des échecs ou des problèmes relationnels etc., nous franchement c'était vraiment pas ça. Parce que notre vécu scolaire a été tout ce qui était de plus classique, j'ai des très bons souvenirs, de très bons contacts avec d'anciens compagnons de cours... C'est vraiment pas par un rejet du système scolaire ou quoi que ce soit, c'est parce qu'on avait envie de proposer quelque chose d'autre aux enfants. » (Beige)

« Nous avons toujours une démarche de ne pas s'opposer à l'école. De dire 'ok, nos enfants ont besoin dans l'instant, d'autre chose, ça ne présage pas du futur, et ça n'inclut pas une critique, un blâme ou un rejet, ou un jugement du système scolaire. C'est juste acter une différence.' » (Grenat)

En conclusion, le fait, pour ces parents, de considérer l'école comme étant une possibilité d'instruction parmi d'autres, est un indicateur que l'école n'est pas perçue comme une institution au sens fort du terme, qui s'imposerait avec la force de l'évidence. À l'inverse, ces parents sont conscients de leur liberté de prendre de la distance par rapport à l'institution scolaire, démarche via laquelle se dégagent des interstices appartenant à l'espace des possibles, qu'il s'agit pour eux d'habiter et de développer, en parallèle et non en opposition à l'institution scolaire.

3. *L'enseignement à domicile comme instigatrice de changement à l'échelle individuelle*

En plus de cette vision des systèmes éducatifs comme existant, non pas l'un contre l'autre, mais bien parallèlement, il est intéressant de noter l'incidence que souhaiteraient avoir certains parents sur la *société* ou le *système*, via la pratique de l'enseignement à domicile.

Les alternatives que les parents incarnent via leur choix éducatif ont, à leur sens et sans faire appel au prosélytisme, une portée qui dépasse le cadre strict de la maison. En effet, ils voient en l'éducation à domicile le moyen d'impulser un changement à leur échelle, dont ils souhaiteraient que les effets se ressentent sur la collectivité. Il s'agit de forger des individus dotés premièrement d'un important esprit critique, et deuxièmement de valeurs « cristallisées ». Ces deux composantes, selon les parents primordiales dans la vie d'un individu, permettront à leurs enfants de réaliser des choix éclairés quant à leur avenir, et de s'insérer de manière plus proactive et consciente dans la société. Si les parents sont conscients du caractère marginal de l'incidence que pourrait avoir leur démarche à l'échelle de la *société*, ils semblent avoir confiance en les retombées positives de leur choix éducatif, au niveau individuel.

« J'ai l'impression qu'on est dans un système avec une vue tellement étroite, et dans un système tellement fermé, que j'ai l'impression dans le meilleur des cas d'être écoutée gentiment (...) 'ok y a le système, ça va, moi je suis parvenue à faire quand même quelque chose qui est plus ma route que ce que le système demandait' (...) C'est pas fataliste mais c'est, je sais pas. J'ai pas encore trouvé le moyen de faire bouger les choses autrement qu'en faisant ce que je fais là. » (Pervenche)

« Je pense, mais là c'est plus mon idée, je crois que les politiciens ont envie d'avoir un peu la main mise sur l'éducation des enfants. Or, si on se met à côté, ils perdent un certain pouvoir sur tous ces enfants-là, ils sont pas très nombreux c'est pas grave, mais imaginons qu'y en ait beaucoup, c'est toute une série de citoyens qui ne sont pas conformes, qui ne sont pas dans le moule que l'école a décidé. » (Cyan)

« Mon ainée qui vient de terminer sa première candi, nous prouve qu'en tout cas, ça [l'enseignement à domicile] n'empêche pas, après, de faire son chemin dans le monde, dans la société, dans le système, voilà. (...) Je pense qu'elle a certainement développé une capacité de se remettre en question, et aussi de questionner. Questionner le système et son fonctionnement. Ce qui veut pas nécessairement dire se rebeller, ça peut vouloir dire choisir d'y entrer, mais avec cette liberté de se positionner. (...) Et je pense que par les temps qui courent, c'est pas mal de pas être un homme de masse, d'avoir sa colonne vertébrale et de pouvoir s'intégrer, parce qu'ils s'intègrent hein dans les mouvements de jeunesse et autres cours de danses etc., ils s'intègrent bien, mais ils assument : 'ben oui, on fait des choix'. » (Fuchsia)

« Mais les liens qui sont en train de se créer là c'est sur le long terme et sur le durable hein, et c'est quelque chose qu'elles vont transmettre à mes petits-enfants (...) Et puis leurs enfants vont transmettre, et je pense que la société a grandement besoin de changer hein, vous croyez pas qu'on devrait remettre l'humain au centre un peu de nos préoccupations ? Et ben j'espère qu'on sera cette petite graine, j'espère qu'on sera cette petite graine... » (Turquoise)

Comme précédemment évoqué, ces témoignages font écho aux deux « types » de réactions face à la montée des incertitudes, dont le résultat prend ici la forme de l'éducation à domicile. Dans notre contexte, les cadres normatifs proposés par l'école – et produisant selon les parents des individus « conformes » – sont tantôt identifiés comme trop laxistes et ouverts, et tantôt comme trop strictes et fermés. Cependant, ces deux « types » de réactions sont un indice de la prise en main citoyenne de

matières traitées par l'Etat et ses institutions. Dans le Chapitre II : Problématisation, nous nous étions interrogée sur la possibilité de percevoir l'éducation à domicile comme emblématique d'une évolution du rapport public/privé. À cet égard, nous considérons cette modalité éducative comme une initiative « *bottom up* », face au déclin des institutions et des cadres normatifs jadis structurants représentant des mécanismes « *top down* ». Ainsi, « *homeschooling could be an outgrowth of the national shift from seeing government as the solution for societal problems and towards the increasing desire of the citizenry to privatize fixtures of society* » (Donnelly, 2012 : 55).

4. Objectivation des institutions et leurs alternatives

Si les parents n'identifient pas précisément leurs réflexions comme étant relatives à leur prise de distance par rapport à l'Etat-Nation ou à ses institutions, ils font néanmoins état de leurs regrets quant aux valeurs véhiculées via l'école et produisant, selon eux, des individus « conformes ». Cependant, ils imputent ce travers de formatage des enfants – via leur passage dans des institutions successives – au *système*, ou à la *société*. En effet, ils identifient l'école (et pour la moitié d'entre eux l'hôpital) comme étant des sous-systèmes au travers desquels circulent des principes inhérents au *système* ou à la *société*, et ne s'opposent pas à l'école en tant que telle. Si les institutions scolaires et de santé sont très présentes dans les témoignages, c'est parce qu'elles sont au premier plan suite à leur influence directe sur les enfants, et dans ce sens facilement identifiables. Ces institutions sont donc perçues par les parents comme porteuses d'orientations, comme imposant une forme et comme définissant des rôles différenciés, qui pourraient être différents.

Nous proposons donc d'attribuer cette critique plus globale du *système* et de la *société*, à la perception intuitive qu'ont les parents de cette imposition normative – tantôt perçue comme trop laxiste, et tantôt comme trop stricte. En l'absence de projet sociétal cohérent avec leurs valeurs, les familles cherchent à mettre en place, à leur échelle, des réponses pour reconstruire un univers de sens stable dans lequel éduquer leurs enfants. Cette hypothèse est soutenue par le fait que la moitié des familles se réapproprient des fonctions autrefois remplies par d'autres systèmes que le système éducatif (ce qui confirme également l'évolution précédemment évoquée entre public et privé). En effet, dans notre échantillon, le lieu de l'éducation et de la socialisation ont quitté l'enceinte de l'école, le lieu de la santé l'enceinte du cabinet médical, et le lieu de l'accouchement l'enceinte de l'hôpital. Ces différentes initiatives sont autant d'indices de la réflexivité des parents à l'égard des formes institutionnelles, qui perdent à cette occasion leur statut d'institutions (qui vont de soi), pour devenir des possibilités parmi d'autres, et dont on peut envisager de se distancier.

Quant à l'identification des valeurs problématiques, elles nous semblent faire écho, d'une part, à la globalisation : consommation, médicalisation, individualisme, technologisation, media de masse ; et d'autre part, à l'idéologie managériale et à la forme scolaire : compétition, performance, productivité, formalisme, systématisation, renforcement par sanctions (positives ou négatives), hiérarchie (adulte enfant), etc.

À cet égard, l'absence de projet de société clair – auquel seraient inhérents des valeurs et grands principes permettant d'orienter les conduites – en lien avec l'obsolescence grandissante de la notion d'Etat-Nation, pourrait expliquer la pénétration de valeurs globales dans l'enceinte de l'école. Par valeurs globales nous ne sous-entendons pas ici l'existence d'une « culture globale », mais plutôt l'existence de valeurs attendues sur le marché du travail, diffuses dans l'économie de marché

déterritorialisée, et centrées sur l'individu et ses performances plutôt que sur l'intégration de l'individu dans un monde partagé.

Dans ce sens, l'éducation à domicile semble permettre à certaines familles de rompre autant avec la forme scolaire, qu'avec les flux fonctionnels de la globalisation.

« Mon interprétation de ça c'est que je pense qu'y a beaucoup de personnes qui se rendent compte que le système est, le système ne fonctionne pas. Mais ils sont un petit peu pris au piège, et donc voilà, leurs enfants vont à l'école, eux ils vont au travail, et je pense qu'inconsciemment, ils ont quelque part l'impression de passer à côté de quelque chose. » (Corail)

« Je vais dans la classe de mon fils et je vois « le roi du bon comportement : je travaille dur ». (...) C'est rude quand même. Donc ça veut dire que l'apprentissage peut pas être un plaisir en fait. » (Grenat)

« Et là on est dans une dérive totale à ce niveau-là, avec cette transformation, où l'enfant maintenant qui va à l'école, et bien il va à l'école comme les adultes vont au bahut, vont au travail, vont à la mine. Ils ont leurs horaires, et leur salaire, c'est leur diplôme. Et ça c'est un concept qui est inscrit et qui est transmis aux enfants, là comme ça. Y a une obligation d'étudier etc. Avec tout ce que ça comprend de pression, etc. » (Anthracite)

« J'avais l'impression que la société me mentait, quand elle me renvoyait des images, vous savez de ces femmes wonderwoman avec bébé d'un côté, le gsm ou la tablette de l'autre côté, en train de réussir à touiller dans la marmite. (...) j'avais vraiment l'impression qu'on essayait de me faire prendre des vessies pour des lanternes. Et j'ai horreur de ça et j'ai dit 'moi je joue pas dans ce jeu, je vais vraiment suivre, je vais rester alignée' » (Turquoise)

« Ben ce qu'on avait vu c'était surtout nos amis qui avaient leurs enfants à l'école, et c'était comme si leurs enfants étaient devenus des étrangers. Parce que c'était comme si ils étaient plus élevés par l'école que par eux-mêmes. Nous on est des gens un peu alternatifs, donc forcément par rapport à la société on est en décalage. (...) si on est comme tout le monde c'est normal qu'on mette ses enfants à l'école, la société va élever les enfants, puisqu'ils sont censés faire partie de la société, c'est logique. À partir du moment où on se considère en marge, en décalage de la société, ben l'école va élever nos enfants d'une façon qui ne convient pas, qui ne nous correspond pas. Et quand je voyais nos amis qui étaient dans la même situation que nous, se retrouver face à leur enfant de 10 ans qui veut absolument boire du coca, ben dire « non non non », ça devient la bataille quotidienne. » (Carmin)

« Comme ça, on doit être habillés comme ça, on doit penser comme ça, mais non moi j'ai pas mes enfants pour qu'ils pensent comme ça j'ai mes enfants pour qu'ils apprennent quelque chose. Et je ne veux pas qu'on les fasse penser comme ceci, ou qu'on les fasse penser comme ça ! » (Cyan)

« L'enfant tu le mets à la crèche de 0 à 6 ans, ou maternelle, après tu le cases à l'école primaire, puis à l'école secondaire, parfois aux études sup, puis au boulot, puis à la retraite tu le mets en maison de repos. Mais en fait de ta naissance à ta mort t'es placé quoi... Donc on s'est dit 'non, on n'a pas envie de ça, on va pas parquer nos enfants' » (Prasin)

« Et, c'est un truc qui m'a permis aussi d'apprendre à être à l'écoute de ce que je veux moi, en tant qu'individu, et ne plus non plus me laisser influencer par le politiquement correct : 'la société dit que, il faut que...' J'essaye un peu de me détacher de... Mais on est dans cette mouvance où les gens prennent de plus en plus conscience que, qu'ils ont un cerveau, et que c'est pas juste pour faire joli, et que ça sert à réfléchir, à prendre des décisions, à s'affirmer. » (Indigo)

Enfin, si l'accroissement des connaissances a pour corollaire la montée des incertitudes, les parents qui forment notre population disposent d'importants capitaux culturels institutionnalisés. Ils sont

donc également enclins à développer une critique de ce que le *système* ou la *société* leur proposent comme référentiels, et plus loin prédisposés à entrevoir le panel de possibilités qu'il s'agit d'investir en vue de recréer un cadre normatif structurant au sein duquel ils souhaiteraient éduquer leurs enfants.

CONCLUSION

À travers notre mémoire, nous avons tenté de répondre à la question « Quelles sont les motivations des parents pour instruire leurs enfants à domicile ? » Pour ce faire, nous avons entrepris une démarche exploratoire compréhensive, et nous sommes rendue sur le terrain, à la rencontre des parents. Nous avons interviewé 15 familles qui nous ont fait part de leur cheminement vers l'éducation à domicile.

Afin de rendre compte au mieux des motivations qui animent les parents dans leur choix d'instruction, nous avons commencé par mettre cette pratique en contexte, d'abord à l'échelle de la Belgique francophone, et ensuite à l'échelle internationale. Nous avons à cette occasion mis en évidence le caractère marginal de ce phénomène, mais également sa grandissante popularité.

Dans le chapitre « Problématisation », nous avons examiné les apports de la littérature américaine sur le sujet, ainsi que les difficultés méthodologiques auxquelles elle se heurte. Il s'est ainsi avéré qu'en comparaison avec les motivations recensées par le service régissant l'enseignement à domicile en Belgique francophone, les motivations parentales présentées dans la littérature outre-Atlantique différaient, et ce en particulier au niveau de la prépondérance des motivations d'ordre confessionnel.

Nous avons ensuite introduit la typologie de Van Galen distinguant entre parents idéologues et parents pédagogues, ainsi que la typologie d'Anthony et Burroughs distinguant entre motivations latentes, catalyseurs et motivations ultérieures, que nous avons plus tard mobilisées dans l'analyse. À ce stade, nous avons déjà mis en évidence l'intrication de ces différentes catégories, ainsi que la possibilité que les motivations parentales ne soient pas ancrées dans un rejet du système scolaire, mais représente plutôt un choix positif, fondé sur les avantages de l'enseignement à domicile.

À la suite de ces considérations, nous avons réalisé un crochet par les tensions existant en Belgique francophone autour de l'école à la maison, cristallisées d'une part dans la volonté des législateurs d'encadrer plus strictement cette pratique, et d'autre part dans les communications entre le service en charge de cette matière à la Fédération Wallonie Bruxelles, et les familles EAD. Ces tensions ont alors été exemplifiées par la structuration des parents en différentes associations suite au décret de 2008, ainsi que par la réaction de certaines familles au nouveau formulaire d'inscription à l'enseignement à domicile. De plus, rappelons que cette matière touche à un droit constitutionnel des parents de choisir l'éducation à prodiguer à leurs enfants. Les familles perçoivent donc en ces tentatives de législation une restriction de leur liberté pédagogique, un frein à la possibilité de développer un projet éducatif familial, et enfin un souhait du législateur de « maîtriser l'enseignement pour former les esprits dans la ligne d'une politique idéologique préétablie »¹⁶.

Enfin, nous avons élargi ces tensions à un degré plus abstrait, en examinant les enjeux de légiférer sur l'enseignement à domicile. Si le gouvernement estime nécessaire un encadrement plus stricte de cette matière, il s'agit de considérer les implications idéologiques d'une telle décision, pouvant restreindre les libertés fondamentales en démocratie, ne laissant plus aux citoyens la possibilité de mettre en place des solutions « bottom-up », et tentant de réaffirmer la transcendance de l'Etat-Nation dans un contexte de transition.

Dans le chapitre « Méthodologie », nous avons commencé par définir la population à laquelle nous allions nous intéresser et avons précisé qu'au vu de celle-ci, et en regard de notre démarche

¹⁶ Arrêt n°107/2009 : recours en annulation du décret de la Communauté française du 25 avril 2008 fixant les conditions pour pouvoir satisfaire à l'obligation scolaire en dehors de l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française, introduit par l'ASBL « Ecole Notre Dame de la Sainte-Espérance » et autres.

exploratoire de type micro, nous ne visions ni à l'exhaustivité, ni à la représentativité. Nous avons également évalué les biais d'échantillonnage dus d'une part aux portes que nous avons empruntées pour entrer sur le terrain, et d'autre part, à la visibilité et au désir de partager (ou de cacher) leur expérience des familles identifiées.

Nous avons ensuite décrit des éléments plus pragmatiques concernant le nombre d'entretiens, leur déroulement et leur analyse, et avons clôturé par la présentation en chiffres de notre population. Nous avons à ce stade mis en évidence (entre autres) que parmi les 15 familles, 14 étaient des familles nombreuses, que 10 parents sur les 30 n'exerçaient pas de profession, et que 28 d'entre eux disposaient au minimum d'un diplôme de supérieur.

Dans la première partie de l'analyse, nous avons présenté les portraits détaillés des familles, que nous avons organisés selon trois types de structuration de l'environnement, comme rigidement, faiblement, ou simplement structuré. Au terme de cette partie, nous avons discuté de certaines caractéristiques communes (à considérer avec précaution et toujours d'un point de vue relatif) qui se détachaient suite à cette grille de lecture particulière.

Ainsi, les familles évoluant dans un environnement rigidement structuré étaient les familles les plus nombreuses, entretenaient un rapport fort à la religion et n'entretenaient pas de lien avec une association d'éducation à domicile. Les familles évoluant dans un environnement faiblement structuré étaient adeptes du maternage, entretenaient un rapport distant au milieu hospitalier ou à la médecine traditionnelle, et deux d'entre elles ont accouché à domicile. Enfin, elles cherchaient toutes à prodiguer une éducation la plus cohérente possible avec leurs valeurs et croyances. Les familles évoluant dans un environnement simplement structuré étaient les plus nombreuses et se rejoignaient principalement sur la modalité que prenait l'instruction, et sur leur flexibilité.

Dans la seconde partie de l'analyse, nous nous sommes interrogée sur le rôle des différentes motivations dans le cheminement de chaque famille vers l'éducation à domicile. Ainsi, selon Anthony et Burroughs, une même motivation peut tantôt agir comme catalyseur et déclencher un processus de réflexion, tantôt prendre la forme d'un terrain fertile à l'émergence de cette alternative pédagogique. Nous avons croisé cette distinction avec la typologie de *homeschoolers* de Van Galen, que nous avons d'abord adapté à notre contexte en en absolvant l'aspect confessionnel.

De cette partie de l'analyse est ressortie la difficulté d'établir des tendances au vu de la diversité des parcours, du moins dans le cadre restreint de notre population. Nous pouvons cependant faire mention de différentes motivations évoquées, de manière non exhaustive, non généralisée à l'ensemble des familles, et dont la formulation même masque la complexité des situations comme elles ont été dépeintes.

Catalyseurs/éléments déclencheurs
Rencontre de familles pratiquant l'instruction à domicile
Parent au foyer
Parent dans l'enseignement
Conflit avec l'école
Mécontentement par rapport à un enseignant
Incident avec un enseignant
Difficulté d'adaptation à la forme scolaire
Difficultés à l'école
Troubles de l'apprentissage
Enfant à haut potentiel
Phobie scolaire et dépression réactionnelle

Motivations latentes
Proposer un enseignement adapté à chaque enfant
Désir de mettre en place des pédagogies alternatives
Rapport critique au système scolaire
Parent dans l'enseignement
Déception par rapport à la forme scolaire
Expérience des parents à l'école
Désir de protéger les enfants contre l'influence des pairs
Education religieuse
Pratique du maternage
Difficulté à se séparer de son enfant
Désir de développer un lien fort entre parent et enfant
Désir de développer un lien fort entre les enfants de la fratrie
Envie d'adopter un autre mode de vie familial
Mode de vie et alimentation particuliers
Vie de famille et éducation cohérentes avec des valeurs
Rapport distant aux institutions

La seconde partie de l'analyse nous a donc permis de relativiser le poids d'éventuelles expériences négatives des enfants à l'école (au premier plan dans la littérature) en considérant les autres types de motivations entrés en compte dans les réflexions des parents. Nous avons également mis en évidence l'importance des motivations apparaissant ultérieurement au choix d'instruction à domicile, celles-ci émergeant de l'expérience de ce mode de vie. En plus de perpétuer cette modalité d'instruction d'année en année, les motivations ultérieures peuvent participer à faire de l'éducation à domicile un choix positif, et non simplement une solution apportée à un problème temporaire. À cet égard, ce sont les possibilités d'adaptation et le terme « liberté » qui transparaissent en filigrane de ces motivations émergeant de l'expérience.

Enfin, nous retiendrons l'importance des motivations latentes dans le cheminement vers l'éducation à domicile. En effet, il est plus que probable qu'une multitude d'autres familles rencontrent les mêmes difficultés à l'école, ou les mêmes éléments déclencheurs, sans pour autant opter pour ce type d'éducation. Or, dans notre population, il semble impossible d'identifier certains événements extérieurs, ou certaines caractéristiques familiales, à la rencontre desquelles des parents opteraient

pour l'école à la maison. Dans ce sens, les motivations latentes propres à chaque famille semblent être au premier plan lorsque l'on cherche à comprendre les raisons du passage à l'enseignement à domicile.

Ceci nous conduit à prendre distance avec tout raisonnement en termes de causalités simples, qui chercheraient des « variables explicatives » susceptibles d'expliquer le choix d'éducation à domicile (variable indépendante). En lieu et place de telles causalités simples, il s'agit plutôt de penser la famille comme un processus, comme le résultat de sa propre histoire, faite d'expériences et de réflexions propres, qui peut dans certains cas mener à la décision d'enseignement à domicile.

Dans la discussion, nous avons tenté de prendre de l'altitude en nous interrogeant sur le rapport des parents aux institutions. Après avoir considéré le déclin de l'Etat-Nation et de ses institutions dans la modernité tardive, nous avons engagé une réflexion quant à la possibilité de voir l'éducation à domicile en tant que modalité éducative parmi d'autres, l'incertitude ambiante et le fait que les référentiels autrefois structurants perdent de leur évidence participant à l'émergence d'alternatives à différentes échelles. Dans ces circonstances, la réflexivité accrue des individus leur permet de se distancier de l'institution scolaire et de voir émerger des espaces de libertés, qu'il s'agit alors pour eux d'habiter.

Ainsi, après avoir clarifié le fait que nos familles ne se positionnaient pas *contre* l'école, mais bien en parallèle, nous avons considéré l'éducation à domicile comme une initiative « *bottom up* », instigatrice de changement et indice de la prise en main citoyenne de matières traitées par l'Etat.

Enfin, si les parents adressent leur critique au *système* ou à la *société*, ce sont les formes prises par les institutions et les valeurs qu'elles véhiculent qui sont visées. L'éducation à domicile pourrait dans ce sens être perçue comme une tentative des parents de reconstruire des cadres normatifs cohérents, en adéquation avec leurs valeurs et aspirations.

En conclusion, l'enseignement à domicile renferme un panel de situations diverses, et il nous semble impossible, du moins pour notre échantillon, de dégager des caractéristiques familiales, des événements extérieurs ou des situations singulières dont la résultante prendrait nécessairement la forme de cette modalité éducative. Il s'agit plutôt de considérer cette alternative à l'école comme le fruit de la maturation de réflexions au sein des familles, de plus en plus rendues possibles par notre contexte de transition culturelle.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

LAUTREY J., (1995), « Classe sociale, milieu familial, intelligence », *Presses Universitaires de France*.

VINCENT G., (1994), « L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles », *Presses Universitaires de Lyon*.

Articles scientifiques

ANTHONY, K.V., BURROUGHS, S., (2010), « Making the Transition from Traditional to Home Schooling: Home School Family Motivations », *Current Issues in Education*, vol. 13, n° 4.

BASHAM P. et al., (2007), « Home Schooling : From the Extreme to the Mainstream ; 2nd edition », *Studies in Education Policy*.

BIELICK S. et al., (2001), « Homeschooling in the United States : 1999 », *National Center for Education Statistics (ED)*, 34p.

BLOK H., KARSTEN S., (2011), « Inspection of Home Education in European Countries », *European Journal of Education*, vol. 46, n°1, pp. 138-152.

BLOK H., (2004), « Performance in Home Schooling: An Argument against Compulsory Schooling in the Netherlands », *International Review of Education*, vol. 50, n°1, pp. 39-52.

BRABANT C., 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 », *Education et Francophonie*, vol. 40, n°1, pp. 32-55.

BRABANT C. et al., (2003), « Home Education in Quebec : Family first », *Evaluation and Research in Education*, vol. 17, n°2&3.

BRABANT C., BOURDON S., JUTRAS F., (2004), « L'école à la maison au Québec : l'expression d'un choix familial marginal », *Enfances, Familles, Générations*, vol. 1, n°1.

BRUCE ARAI A., (2000), « Reasons for Home Schooling in Canada », *Canadian Journal of Education*, vol. 25, n°3, pp. 204-217.

COLLOM E., (2005), « The ins and outs of homeschooling: the determinants of parental motivations and student achievement », *Education and Urban Society*, vol. 37, n°3, 29p.

COOPER B., SUREAU J., (2007), « The Politics of Homeschooling : New Developments, New Challenges », *Educational Policy*, vol. 21, n°1, pp. 110-131.

DUTERCQ Y., (1992), « Kellerhals J., Montandon C., Les stratégies éducatives des familles : milieu social, dynamique familiale et éducation des préadolescents », *Revue française de pédagogie*, vol. 100, pp. 124-126.

DUTERCQ Y., (2001), « Ceux qui n'y vont pas et ceux qui n'en veulent plus », *Enfances & Psy*, n°16, pp. 114-119.

DONNELLY M., (2012) « A Global Perspective on Freedom in Education through the Eyes of the Homeschool Movement », *University of St. Thomas, Journal of Law and Public Policy*, vol.7, art.3.

FARRIS M., WOODRUFF S., (2000), « The Future of Home Schooling », *Journal of Education*, vol. 75, n°1/2, pp. 233-255.

FEATHERSTONE M., (1990), « Global culture. Nationalism, globalization and modernity », *Sage Publications*.

HANNA L., (2012), « Homeschooling education : longitudinal study of methods, materials, and curricula », *Education and Urban Society*, vol. 44, n°5, pp. 609-631.

ISENBERG E., (2007), « What have we learned about Homeschooling ? », *Journal of Education*, vol. 82, n° 2/3, pp. 387-409.

KUNZMAN R., (2010), « Homeschooling and religious fundamentalism », *International Electronic Journal of Elementary Education*, vol. 3, Issue 1.

KUNZMAN R., (2013), « Homeschooling : a comprehensive survey of the research », *Other Education : The Journal of Educational Alternatives*, vol. 2, pp. 4-59.

LUBIENSKI C., (2000), « Whither the common good? A critique of Home Schooling », *Journal of Education*, vol. 75, n°1/2, pp. 207-232.

LYMAN I., (1998), « Homeschooling: back to the future? », *Policy Analysis*, n°294.

MANGEZ E., BOUHON M., CATTONAR B., DELVAUX B., DRAELANTS H., DUMAY X., DUPRIEZ V., VERHOEVEN M., (à paraître) « Faire société dans un monde incertain. Quel rôle pour l'école? » *Les cahiers du Girsef, Louvain-La-Neuve*.

MCCRACKEN C., (2010), « How to Mislead with Data: A Critical Review of Ray's "Academic Achievement and Demographic Traits of Homeschool Students: A Nationwide Study" », *Coalition for Responsible Home Education*.

MEDLIN R., (2000), « Home Schooling and the Question of Socialization », *Journal of Education*, vol. 75, n°1/2, pp. 107-123.

MEIGHAN R., (1995), « Home-based Education Effectiveness Research and Some of its Implications », *Educational Review*, vol.47.

PETRIE A., (1995), « Home Education and the Law within Europe », *International Review of Education*, vol. 41, n° 3/4, pp. 285-296.

PRINCIOTTE D., BIELICK S., (2006), « Homeschooling in the United States : 2003 », *National Center for Education Statistics*.

RAY B., (2010), « Home-based Education Effectiveness Research and Some of its Implications », *Academic Leadership Journal*, vol.8.

RAY B., (2000), « Home Schooling: The Ameliorator of Negative Influences on Learning? », *Journal of Education*, vol. 75, n°1/2, pp. 71-106.

RAY B., (2000), « Home Schooling for Individuals' Gain and Society's Common Good », *Journal of Education*, vol. 75, n°1/2, pp. 272-293.

RAY B., (2010), « Academic Achievement and Demographic Traits of Homeschool Students : A Nationwide Study », *Academic Leadership*, vol. 8, Issue 1.

RAY B., (2011), « Research Revelations About Homeschooling », *The Old Schoolhouse Magazine*.

ROMANOWSKI M., (2006), « Revisiting the Common Myths about Homeschooling », *The Clearing House*, vol. 79, n°3, pp. 125-129.

ROMANOWSKI M., (2001), « Common Arguments about the Strengths and Limitations of Home Schooling », *The Clearing House*, vol. 75, n° 2, pp. 79-83.

TAYLOR L., (1997), « Home in School: Insights on Education through the Lens of Home Schoolers », *Theory into Practice*, vol. 36, n° 2, pp. 110-116.

TAYLOR L., PETRIE A., (2000), « Home Education Regulations in Europe and Recent U.K. Research », *Journal of Education*, vol. 75, n°1/2, pp. 49-70.

YUKACKOT K., (2008), « Education Off the Grid : Constitutional Constraints on Homeschooling », *California Law Review*, vol. 96, pp. 123-184.

Autres

Décret fixant les conditions pour pouvoir satisfaire à l'obligation scolaire en dehors de l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française (2008)

Arrêt n°107/2009 : recours en annulation du décret de la Communauté française du 25 avril 2008 fixant les conditions pour pouvoir satisfaire à l'obligation scolaire en dehors de l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française, introduit par l'ASBL « Ecole Notre Dame de la Sainte-Espérance » et autres.

Loi concernant l'obligation scolaire (1983)

Constitution belge article 24

Déclaration d'enseignement à domicile (disponible sur le site de la Fédération Wallonie Bruxelles) <http://www.enseignement.be/>

Lettre de l'association Apprendre En Famille à l'intention de M. le ministre C. Dupont, 26 mars 2008

Lettre de l'association Apprendre En Famille à l'intention de M. J-F Istasse, Mme J. de Groot et M. le ministre C. Dupont, 30 mars 2008

GAULTNEY K., (2016), « Home Education on the rise in Europe », https://world.wng.org/2016/01/home_education_on_the_rise_in_europe

MILQUET J., (2015), « Un décret est actuellement en cours de préparation pour que l'enseignement à domicile soit obligatoirement justifié », www.joellemilquet.be

<http://www.joellemilquet.be/tag/enseignement-a-domicile/>

Résumé :

L'enseignement à domicile est une alternative à l'école, souvent méconnue mais dont la popularité s'accroît d'année en année. Le phénomène « école à la maison » est en expansion dans beaucoup de pays, y compris en Belgique francophone. En effet, si 920 enfants étaient instruits à domicile en 2016, c'est presque deux fois plus qu'en 2008, où ils n'étaient que 502. La question se pose alors de comprendre l'émergence et le succès de cette modalité éducative.

Inscrit dans une démarche de type exploratoire, ce mémoire propose des pistes de réponses à la question de départ « Quelles sont les motivations des parents pour instruire leurs enfants à domicile ? », et s'ancre sur l'analyse d'entretiens réalisés auprès de 15 familles pratiquant l'instruction à la maison en Belgique francophone.

Mots-clés :

Enseignement à domicile – instruction en famille – motivations parentales – système scolaire – rapport aux institutions