REVUE INTERNATIONALE DE
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

Liberté éducative et équité : du niveau systémique aux acteurs

DIRECTION :
TABATHA CARTON, UNIVERSITÉ DE MONS, BELGIQUE
DÉBORA PONCELET, UNIVERSITÉ DU LUXEMBOURG, LUXEMBOURG

Volume 13, Numéro 1
2026

DIRECTEUR-ÉDITEUR : JEAN-CLAUDE KALUBI
CO-DIRECTEUR-ÉDITEUR : WILLY LAHAYE

***

©RICS - ISSN 2292-3667

Université de Sherbrooke

ENSEIGNEMENT À LA MAISON AU QUÉBEC : SUIVI MINISTÉRIEL, PERSPECTIVE PARENTALE ET DROIT DE L'ENFANT À UNE ÉDUCATION DE QUALITÉ **

CHRISTINE BRABANT, UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL, CANADA[1]

RÉSUMÉ

Au Québec, l'enseignement à la maison est une pratique légale, non soumise à autorisation. Néanmoins, pour assurer la qualité de l'éducation de ces enfants ainsi que l'équité des services éducatifs dispensés aux élèves, le gouvernement a balisé ce droit des parents et ses propres obligations envers ces enfants. Cette étude vise à répondre à la question : Comment se déroulent le suivi et le soutien ministériels de l'enseignement à la maison au Québec, du point de vue des parents ? L'expérience de 447 familles a été relevée par un questionnaire en ligne et analysée sous forme de statistiques descriptives. Le suivi ministériel prévu avait cours chez la grande majorité des familles, mais pas toutes, même quand les parents en étaient demandeurs. Une majorité des parents d'enfants suivis par une personne-ressource du ministère en étaient satisfaits. Selon notre classification, les personnes-ressources utilisaient surtout des stratégies d'intervention favorables à la collaboration avec les parents. Cependant, même si 24,2% des parents ont sollicité les ressources de soutien maintenant offertes par les instances scolaires régionales, presque la moitié d'entre eux ne les ont pas obtenues, malgré l'intention ministérielle d'assurer une équité d'accès aux ressources éducatives publiques. Dans l'ensemble, une meilleure implantation du cadre légal pourrait favoriser le bon déroulement et la qualité de l'éducation chez certaines familles.

.

Mots-clés : Enseignement à la maison, apprentissage en famille, supervision, qualité de l'éducation, équité, éducation alternative.

[1] **Adresse de contact** : christine.brabant@umontreal.ca

****Pour citer cet article** :

Brabant, C. (2026). Enseignement à la maison au Québec : suivi ministériel, perspective parentale et droit de l'enfant à une éducation de qualité. *Revue internationale de communication et socialisation*, *13*(1), 33–49.

©RICS - ISSN 2292-3667

1. INTRODUCTION ET PROBLÉMATIQUE

Au Québec, les parents peuvent choisir pour leurs enfants un enseignement public, privé ou à la maison. La gouvernance des établissements publics d'enseignement est assurée régionalement, par des centres de services scolaires, pour les écoles francophones, ou des commissions scolaires, pour les écoles anglophones. Cependant, les établissements d'enseignement privé sont sous la responsabilité directe du ministère de l'Éducation (MEQ), qui en assure le suivi. Depuis 2017, il en va de même pour l'enseignement à la maison.

L'apprentissage en famille (AEF), ou l'enseignement à la maison, selon l'appellation du ministère, est une pratique légale et non soumise à autorisation. Cette option éducative répondant à plusieurs besoins et préférences (Brabant et Guedidi, 2022), elle est en croissance. Pour favoriser la qualité de l'éducation de ces enfants, notamment par un suivi et un soutien ministériels et l'équité de l'accès aux ressources éducatives publiques, le cadre légal québécois a été révisé en 2017-2018.

Cet article présente une première appréciation de l'implantation de ce cadre légal, du point de vue des parents. Il expose d'abord le développement de cette pratique au Québec, puis le nouveau cadre légal, pour mener à la question générale de recherche.

1.1 Le développement de l'apprentissage en famille au Québec

En 1997, Statistique Canada dénombrait 17 500 enfants inscrits à l'enseignement à domicile au Canada, mais indiquait que le Québec ne recensait pas ces enfants (Luffman, 1997). Cette possibilité était inscrite dans la loi, quoique l'évaluation prévue ait rarement lieu et que les parents n'interagissent généralement pas avec les instances scolaires (Brabant, 2004). Ce n'est qu'en 2002-2003 que le ministère de l'Éducation fit un premier relevé des enfants vivant l'AEF et connus des instances régionales : ils étaient au nombre de 388[2], bien que d'autres sources en estiment le double (Brabant, 2004).
Un nouveau cadre légal instauré en 2017 et 2018 exigeant l'inscription de tous les enfants, leur nombre connu grimpa à 2565 pour l'année scolaire 2017-2018 et, une fois la législation bien implantée, à 4968 en 2018-2019. La popularité de cette pratique est en croissance rapide depuis, puisque le nombre d'inscriptions augmentait d'environ 20% l'année suivante, pour passer à 5964 en 2019-2020. Après le bond lié à la pandémie de COVID-19, qui doubla ce nombre à 11 947 inscriptions en 2020-2021, il est redescendu à 8104 en 2024-2025, ce qui montre une croissance annuelle plutôt stable en dehors du phénomène pandémique et une proportion atteignant 0,8% de la population d'âge scolaire (MÉQ, 2023).

1.2 Le nouveau cadre légal

Le cadre légal révisé en 2017-2018 délimite l'enseignement « approprié » auquel ces enfants ont droit (*Loi sur l'instruction publique [LIP]*, RLRQ c. I-13.3, art. 15.4°), qui doit viser « à instruire, à socialiser et à qualifier l'enfant, par le développement de compétences fondamentales, notamment en littératie, en numératie et en résolution de problèmes, et par l'apprentissage de la langue française », et être conforme aux conditions et modalités déterminées par le *Règlement sur l'enseignement à la maison* (RLRQ I-13.3, r. 6.01).

Selon ce règlement, les parents doivent envoyer un avis écrit au ministère et à l'instance scolaire régionale et doivent ensuite déposer au ministère, pour chaque enfant, un projet d'apprentissage. Celui-ci doit « viser

[2] Données obtenues de la Direction de l'enseignement à la maison du ministère de l'Éducation du Québec.

l'acquisition d'un ensemble de connaissances et de compétences diverses et, à cette fin, notamment prévoir des activités variées et stimulantes ainsi que l'application des programmes d'études » québécois pour les langues (français et anglais), la mathématique, les sciences et technologies, ainsi que l'univers social (géographie, histoire et éducation à la citoyenneté). En sont cependant exclus, pour l'enseignement à la maison, le domaine des arts et le domaine du développement de la personne (par exemple, l'éducation physique et à la santé, ainsi que le programme de culture et citoyenneté québécoise) (*Règlement sur l'enseignement à la maison*, RLRQ I-13.3, r. 6.01, art. 4 et 5).

Aucune attente précise de niveau n'est imposée, mais le règlement exige l'évaluation de la progression des apprentissages de l'enfant (art. 15-19). Pour ce faire, les parents doivent fournir un bilan de mi-parcours (mi-année) et un bilan de fin de projet (fin d'année), dans lesquels la progression de l'enfant est documentée au moyen d'évaluations réalisées soit par un enseignant engagé par eux, soir par un établissement d'enseignement privé, soit par une instance scolaire régionale, ou au moyen d'un portfolio des activités d'apprentissage de l'enfant, conçu par les parents et remis au ministère. Les enfants doivent également se soumettre aux épreuves de fin de cycle prévues dans certaines disciplines pour tous les écoliers québécois.

Une personne-ressource (PR) de la Direction de l'enseignement à la maison (DEM) du ministère de l'Éducation, ou, pour certaines familles anglophones, d'une commission scolaire, suit chaque enfant et examine les documents envoyés par les parents. Une rencontre entre la PR et les parents, en présence de l'enfant, est prescrite annuellement (art. 12).

En plus des obligations des parents, le *Règlement sur l'enseignement à la maison* précise le soutien ministériel auxquels ils ont droit pour l'élaboration et la mise en œuvre de leur projet d'AEF (art. 6-7, 13-14). Il prévoit également l'accès aux ressources publiques des instances scolaires régionales : ressources didactiques (p. ex. : matériel scientifique et manuels), installations (p. ex. : bibliothèques, laboratoires de sciences et d'informatique, auditoriums et locaux d'art, installations sportives) et services professionnels (p. ex. : orientation scolaire et professionnelle, psychologie, psychoéducation, orthophonie) (art. 20-24). À cette fin, ces dernières reçoivent des subventions gouvernementales. Enfin, ce nouveau cadre légal institue la Table nationale de concertation en matière d'enseignement à la maison, pour conseiller le ministre et offrir un dispositif de participation démocratique à ces parents (LIP, art. 459.5.2).

L'objectif de ce cadre légal est de s'assurer que l'enseignement à la maison soit « approprié », pour permettre la réintégration de l'enfant à l'école en cours de scolarité obligatoire, le cas échéant, favoriser le développement de l'enfant, sa réussite éducative, ainsi que sa capacité à poursuivre des études supérieures ou à intégrer le marché du travail.

1.3 Question générale de recherche

Après quelques années d'implantation, il convient de se demander si les objectifs de ce cadre légal sont atteints, dans l'intérêt des enfants, des parents et de l'État. À cet effet, cette étude offre une première appréciation des pratiques de suivi et de soutien mises en œuvre par le ministère de l'Éducation, du point de vue des parents.

Elle vise à répondre à la question générale: Comment se déroulent le suivi et le soutien ministériels de l'enseignement à la maison au Québec, du point de vue des parents?

Le cadre conceptuel qui suit pose les fondements d'une réponse à cette question générale et des questions spécifiques qui en découlent.

2. CADRE CONCEPTUEL

Ce cadre conceptuel fournit les définitions conceptuelles et les connaissances scientifiques à la lumière desquelles seront analysés et discutés les résultats, ce qui permet de formuler les questions spécifiques de recherche. Ainsi, il situe d'abord la notion de qualité de l'éducation dans le concept du droit de l'enfant à l'éducation et en présente les critères de disponibilité, d'accessibilité, d'acceptabilité sociale et d'adaptabilité. Il fournit ensuite quelques connaissances scientifiques sur les forces et faiblesses liées à l'AEF. Puis, il présente une catégorisation des stratégies de suivi de l'AEF. Suivent les questions spécifiques de recherche.

2.1 Le droit de l'enfant à l'éducation

Le concept du droit de l'enfant à l'éducation est souvent invoqué par les acteurs scolaires québécois pour s'assurer que les services éducatifs prescrits et une éducation de qualité soient dispensés à tous les enfants, sans aucune discrimination, et dans tous les contextes d'apprentissage (par exemple, en milieu hospitalier, en centre de protection de l'enfance, en école privée, alternative ou à la maison). Le Protecteur du citoyen du Québec (2015), constatant les lacunes du suivi de l'enseignement à la maison en 2015, soulignait ainsi ses préoccupations à l'égard de la protection du droit de ces enfants à l'éducation.

Les normes encadrant le droit à l'éducation sont la responsabilité de chaque État, mais les obligations gouvernementales fondamentales s'appuient sur des garanties inscrites dans les traités internationaux relatifs aux droits de la personne, les constitutions et les lois nationales (Tomasevski, 2001). Selon ces obligations, les gouvernements doivent rendre l'éducation disponible, accessible, acceptable et adaptable (Tomasevski, 2001), critères essentiels d'une éducation dite de qualité.

Le premier critère ne fait pas défaut au Québec, car plusieurs formes d'éducation primaire et secondaire, publique ou privée, sont disponibles gratuitement. Les trois critères suivants nous apparaissent essentiels pour appréhender l'éducation des jeunes inscrits à l'enseignement à la maison : l'accessibilité, l'adaptabilité et l'acceptabilité (Organisation des Nations unies [ONU], 1989, 1999a, 1999b).

2.1.1 L'accessibilité de l'éducation

Le concept d'accessibilité représente « la condition première » (ONU, 1999a, art. 44) de la qualité de l'éducation. Il nécessite un accès égal de tous les enfants à des ressources éducatives performantes, en fonction de leurs besoins et sans discrimination d'aucune sorte. Il est spécifié qu'en éducation, il faut non seulement demeurer attentif aux sources « classiques » (ONU, 1999a, art. 49a) de discrimination telles que le sexe, la race, la condition sociale, mais également, assurer l'absence de discrimination selon les projets, talents, opinions philosophiques ou religieuses personnelles ou familiales, ou de discrimination économique.

2.1.2 L'acceptabilité sociale de l'éducation

Le concept d'acceptabilité sociale réfère à l'éducation « de base » ou « fondamentale » nécessaire à tout citoyen pour comprendre le fonctionnement de la société dans laquelle il vit, pour y participer, pour y accéder à l'autonomie financière et sociale. L'acceptabilité sociale, malgré une variation du concept d'un pays à un autre ou d'une culture à une autre, implique également la nécessité, pour chaque État, de veiller à ce que toutes les formes d'instruction dispensée soient conformes aux critères minimaux qu'il établit (Tomasevski, 2001). Cette notion renvoie au droit de l'enfant de recevoir gratuitement une éducation de niveau primaire et secondaire ainsi que la possibilité d'accéder à l'enseignement supérieur. Cette éducation devrait préparer l'enfant à assumer des responsabilités dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux, et avec les personnes d'origine autochtone, comme le veut la Convention internationale relative aux droits de l'enfant (ONU, 1989).

2.1.3 L'adaptabilité de l'éducation

Le concept d'adaptabilité de l'éducation établit une tension entre le pouvoir de l'État de déterminer l'éducation de base (ou socialement acceptable) qu'il rend obligatoire et le droit des communautés et des parents de la particulariser. Notamment, tout système éducatif devrait offrir aux parents la possibilité de choisir des formes alternatives d'éducation plutôt que le cadre éducatif public ou privé régulier (ONU, 1966, art. 13.3) et même, permettre un réel pluralisme éducatif, par des formes d'éducation significativement différentes de l'offre publique (ONU, 1999b).

De plus, le concept d'adaptabilité de l'éducation (Tomasevski, 2001) réfère au droit des personnes appartenant à une minorité ethnique, religieuse ou linguistique ou des personnes d'origine autochtone, d'avoir leur propre vie culturelle, de professer et pratiquer leur propre religion et d'employer leur propre langue, en commun avec les autres membres de leur groupe. Conséquemment, selon la Convention internationale des droits de l'enfant (ONU, 1989), un enfant appartenant à l'une de ces minorités a le droit de recevoir une éducation qui lui transmette la langue, la vie culturelle et religieuse de son groupe d'appartenance, en même temps que de recevoir l'enseignement général de base de la majorité. Il s'agit par conséquent que soit offert un enseignement souple et adapté aux besoins de sociétés et de communautés en mutation et que les besoins des enfants relatifs à leur propre cadre social et culturel soient respectés, tel que prévu dans la Convention relative aux droits de l'enfant (ONU, 1989, art. 29-30).

En somme, un enfant devrait recevoir une éducation à la fois acceptable et adaptable (ONU, 1999b; Tomasevski, 2001), lui inculquant le respect autant « de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles » que « des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut être originaire et des civilisations différentes de la sienne » (ONU, 1989, art. 29.1.c).

Autrement dit, on éduque d'abord un enfant pour qu'il s'intègre à sa famille et à sa communauté, avant de tenter de lui transmettre une éducation « nationale » et d'en faire un citoyen du monde. Il s'agirait de lui donner avant tout les moyens d'évoluer dans la communauté dont il est membre, sans lui enlever la possibilité future d'en sortir, s'il le désire (Wolf, 1985, cité dans UK Department for Children, Schools and Families, 2013).

2.2 Les connaissances scientifiques sur l'apprentissage en famille

Certaines études scientifiques sur l'AEF ont ciblé des objets pertinents aux enjeux qui précèdent.

La méta-analyse de Kunzman et Gaither (2020) montre que, malgré certaines limites méthodologiques, les quelque 2000 études recensées ne remettent pas en question la valeur de cette option éducative sur les plans de la réussite académique, de la socialisation, du développement socioaffectif des enfants, ni de leur intégration professionnelle et sociale à l'âge adulte, car cette option produirait des résultats généralement équivalents à ceux de la fréquentation scolaire. Certaines études révèlent même des résultats nettement supérieurs chez les enfants éduqués en famille, et ce, pour des élèves ou des familles semblables, selon les variables traditionnelles de milieu social et de capital culturel ou scolaire des familles (Martin-Chang, Gould et Meuse, 2011; Shyers, 1992). Cet avantage est attribué à l'engagement parental, à l'enseignement individuel ou en petit groupe, à la différenciation de l'enseignement, au meilleur ratio adulte-enfant, à la mobilité des familles, à la variété de ressources éducatives communautaires et au soutien entre parents (Anthony, 2015; Dumond, 2017).

Toutefois, les recherches menées dans le domaine de l'AEF soulignent l'importance d'un encadrement adapté de la part des autorités scolaires (Dumond, 2017; Gaudreau et Brabant, 2020). Notamment, des études attirent l'attention sur les besoins des parents ayant un faible niveau d'éducation, les familles en situation d'isolement social et les enfants ayant des troubles d'apprentissage (Urlbutt-Eastmann, 2017). Des recherches ont relevé des inégalités de l'éducation selon le genre (Kunzman et Gaither, 2020); d'autres ont recueilli des témoignages préoccupants de la part de jeunes adultes ayant vécu un AEF moins réussi, notamment un enseignement non structuré (*unschooling*) (Gaudreau et Brabant, 2020; Martin-Chang et al., 2011). Certains auraient exprimé des sentiments de manque d'orientation, voire d'abandon de la part de leurs parents (Gaudreau et Brabant, 2020).

La régulation de l'AEF varie selon les États, sur un continuum allant du contrôle étroit à l'absence d'obligation d'interaction entre les parents et l'État, en passant par une approche de soutien et une approche de supervision (Brabant, 2013, 2016, 2017; Dumond, 2017; Kunzman et Gaither, 2020). Ces dernières sont des approches modérées qui souhaitent favoriser la collaboration parents-État en éducation : l'approche de soutien offre de l'aide et des ressources pédagogiques aux parents; l'approche de supervision par l'État prévoit un suivi collaboratif, souple et adapté (Brabant, 2016). Le cadre légal québécois s'inspire de ces deux approches.

2.3 Les stratégies de suivi de l'apprentissage en famille

Cette partie expose une analyse de tous les écrits scientifiques portant, à notre connaissance, sur le suivi de l'AEF réalisés par des employés de l'État[3], dans différents pays. Cette analyse a résulté en une classification qui fonde une importante partie du questionnaire utilisé pour cette étude. Selon cette classification, les personnes-ressources (PR) adoptent diverses stratégies d'intervention: la négligence, l'abus de pouvoir, la méfiance, la protection de sa professionnalité, l'incontestabilité, l'intercompréhension, la tolérance du désaccord, la recherche de l'intérêt de l'enfant, le développement de compétences et la créativité. Ces stratégies ne sont pas exclusives, une même PR pouvant en utiliser plusieurs.

2.3.1 La négligence

Certaines PR adoptent une forme de négligence, stratégie que Monk appelle l'« approche de l'autruche » (2009, p. 183). Elle consiste à rejeter leur responsabilité d'évaluation et à ignorer volontairement les cas problématiques afin d'éviter les conflits. D'autres négligent leur mandat pour se retrancher dans une opposition de principe à l'AEF (Brabant, 2016), voire se lancer dans des recours juridiques qui perturbent l'équilibre familial lorsque la situation éducative ne l'exige pas (Rothermel, 2010).

En France, nombre de mairies négligeraient également leur responsabilité à cet égard, car seule la moitié des dossiers d'enfants instruits en famille contiennent un rapport du contrôle de la mairie visant à vérifier les motivations des parents, les conditions de vie de la famille et l'état de santé de l'enfant (MEN, 2018, cité dans Farges et Tenret, 2020).

2.3.2 L'abus de pouvoir

D'autres PR adoptent une approche que Terrillon (2002) qualifie d'« abus de pouvoir » (p. 103), en ce sens qu'elles fondent leurs évaluations de l'AEF sur les normes sociales qu'elles connaissent et dans lesquelles elles sont formées, ainsi que sur les normes et rythmes scolaires, plutôt que sur les normes légales. Son étude de trente-huit rapports administratifs démontre que les PR recherchaient davantage, dans le travail des enfants, une scolarisation formelle que les objectifs plus larges de l'éducation inscrits dans la loi. Elles soumettaient également ces enfants à une obligation de résultats non requise par la loi.

À l'issue d'entretiens semi-dirigés menés auprès de trente et un inspecteurs chargés de superviser l'AEF en France, Farges et Tenret (2018) ont constaté des pratiques similaires au sein d'un sous-groupe qu'elles ont appelé les « surveillants républicains » (p. 57). Ces surveillants expriment également une frustration face à la difficulté d'évaluer, en contexte extrascolaire, les compétences transversales ou les compétences dans les domaines scientifiques et sociaux, par exemple.

Dans l'étude de Brabant (2016), des PR se sont déclarées favorables à l'interdiction de l'AEF et à la menace d'emprisonnement pour convaincre les parents de réinscrire leurs enfants à l'école. En pratique, elles ont énoncé aux parents leurs exigences de manière excessivement formelle et dissuasive, promettant leurs enfants à des difficultés personnelles, scolaires et d'intégration sociale à l'âge adulte.

[3] Par défaut, nous appellerons ces intervenants des « personnes-ressources » (PR), comme au Québec.

2.3.3 La méfiance

Une autre stratégie relevée dans la littérature est une profonde méfiance, notamment à l'égard des enjeux de protection de la jeunesse. Par exemple, certains acteurs scolaires ont du mal à se défaire d'expériences traumatisantes, comme la découverte de familles où le prétexte de pratiquer l'AEF masque en réalité des situations de maltraitance ou de négligence. Les pratiques de ces PR peuvent rester durablement marquées par ces expériences (Eddis, 2007).

De même, les PR dites « puérocentriques » rencontrées par Farges et Tenret (2018) sont plus susceptibles, du fait de cette orientation, d'être sensibles aux situations semblant menacer la sécurité ou le développement de l'enfant. Un doute sur les motivations des parents peut créer une tension, que les PR résolvent soit en n'examinant pas le domicile familial d'aussi près, ce qui s'apparente à une stratégie de négligence, soit en transférant cette préoccupation à leurs superviseurs ou aux services sociaux.

De plus, les PR de type « inclusif » peuvent manifester une irritation lorsque la socialisation proposée par les parents s'inscrit dans un cadre religieux ou un groupe d'AEF contraire à leur vision de la cohésion sociale. Un risque de discrimination dans leurs pratiques peut alors commencer à apparaître. De plus, certaines PR adoptent une « suspicion de principe » (Farges et Tenret, 2020, p. 146) dans leurs relations avec les familles et utilisent diverses techniques pour déceler les situations fausses ou préjudiciables.

2.3.4 La protection de sa professionnalité

L'étude de Quatrevaux (2011) révèle une attitude de protection de leur professionnalité chez certaines PR, c'est-à-dire de leur identité et de leurs pratiques professionnelles. Il a comparé quatre-vingts rapports de supervision de l'AEF rédigés par les inspecteurs de l'Éducation nationale en France aux rapports d'inspection des enseignants dont ils sont également responsables. À l'instar de Terrillon (2002), il note d'abord que les premiers concernent les résultats de l'instruction, tandis que les seconds évaluent les pratiques éducatives. Il met ensuite en évidence deux autres asymétries : d'abord, le contexte individuel de l'évaluation d'un enfant vivant l'AEF, comparé au contexte collectif de l'évaluation de l'élève scolarisé ; ensuite, le rapport autoritaire établi avec les parents, souvent discrédités d'emblée, ce qui n'est pas le cas avec les enseignants. Il constate également que le programme national et sa progression typique ou moyenne, utiles à l'enseignement collectif, mais inadaptés pour l'enseignement individuel, demeurent les cibles visées pour chaque enfant en AEF.

Quatrevaux (2011) émet l'hypothèse que les inspecteurs, issus de l'élite enseignante, éprouvent une profonde résistance à l'idée que les parents, ces amateurs, puissent réussir aussi bien, voire mieux, que les professionnels (p. 41) et que l'apprentissage puisse emprunter d'autres formes, d'autres rythmes et d'autres lieux, sans intervention professionnelle. Quatrevaux ajoute ainsi un acteur à la croisée des intérêts de l'enfant, des parents et de la société : les intérêts des acteurs scolaires eux-mêmes. Il dénonce leur désignation comme juges de situations qu'ils n'ont aucun intérêt, du moins aucun intérêt professionnel, à voir prospérer (p. 42).

Farges et Tenret (2018, 2020) constatent des caractéristiques similaires chez les « surveillants républicains », dont certains se sont montrés particulièrement agacés par les parents diplômés comme enseignants qui, de leur point de vue, trahissaient l'institution et la profession en choisissant l'AEF pour leurs enfants (2020).

D'autres PR admettent adopter a priori une position défensive envers les parents, présumant leur rejet critique du milieu scolaire et de leur profession (Brabant, 2016).

2.3.5 L'incontestabilité

Quatrevaux (2011) relève une stratégie d'incontestabilité et l'absence de procédure d'appel. Il observe que la PR est seule chargée de recueillir les données devant étayer son évaluation, de les analyser et de formuler son jugement et ses arguments à partir de ces mêmes données, ce qui rend les rapports d'inspection difficiles à contester. De plus, alors que les rapports d'inspection des enseignants appartiennent au genre administratif

(prévisible, noté et formatif), les rapports d'évaluation de l'AEF, plus subjectifs et non standardisés, adoptent, selon lui, une forme quasi juridique : ils rendent un jugement binaire (satisfaisant/insuffisant), sans possibilité de reconnaître une éventuelle excellence, puis déterminent la sanction qui en découle (refaire l'examen ou retourner à l'école), avec un seuil de réussite souvent plus exigeant que pour les enfants scolarisés (p. 36). De même, ayant assisté à trente-trois supervisions menées par des inspecteurs, Farges et Tenret (2020) soulèvent la variabilité et la subjectivité de leurs critères d'évaluation, assorties d'une posture « dominante » (p. 142), susceptibles de contribuer à une incontestabilité de leur jugement.

2.3.6 L'intercompréhension

Eddis (2007) observe une attitude plus ouverte de la part de certaines PR en Floride et au Royaume-Uni. Elle constate leur capacité, comme celle des parents, à comprendre le point de vue de l'autre partie. Si certaines interactions s'avèrent constructives, c'est grâce au développement d'une compréhension mutuelle.

Dans Farges et Tenret (2018), les inspecteurs de type « inclusif » font également preuve d'ouverture envers les parents, fondée sur une considération citoyenne. En effet, une fois rassurés sur la présence de ces valeurs d'intégration sociale chez les parents et leur mise en pratique dans la méthode d'éducation, les superviseurs respectent leur projet éducatif et leur expertise, leur laissant une certaine latitude quant aux méthodes pédagogiques.

Dans l'étude de Brabant (2016), une activité de formation menée par la chercheuse a permis aux PR d'acquérir des connaissances sur le phénomène de l'AEF, les motivations des parents et les besoins des enfants, répondant ainsi à un besoin de connaissances sur cette population. La formation a également clarifié le cadre normatif de leur travail, leur offrant un meilleur soutien dans leurs demandes auprès des parents. Selon les PR participantes, la formation a favorisé une meilleure compréhension mutuelle entre elles et les familles, ainsi qu'un meilleur climat d'interaction. La stratégie d'intercompréhension semble donc favorisée par la communication avec les parents et une meilleure formation des PR en ce sens.

2.3.7 La tolérance du désaccord

Eddis (2007) met en évidence que des PR tolèrent un certain désaccord entre les parents et elles (*agree to disagree*, p. 278). Malgré leurs divergences, elles donnent priorité au maintien de la collaboration et aux zones de convergence qui la favorisent.

D'autres font également preuve d'une telle tolérance en approuvant des situations d'instruction non cohérentes avec leurs valeurs personnelles et en acceptant des compromis sur les objectifs pédagogiques lorsqu'elles en ressentent le besoin, que ce soit en raison des capacités de l'enfant ou de contraintes temporaires pesant sur les parents, comme la naissance d'un nouvel enfant (Farges et Tenret, 2018, 2020).

De façon semblable, devant des situations éducatives insatisfaisantes, des PR réduisent l'étendue du suivi, se concentrant sur les matières principales, afin de préserver un lien avec la famille, qui aurait été affaibli par des exigences plus strictes. Certaines PR déclarent qu'une fois leurs appréhensions et leurs valeurs conflictuelles clarifiées dans le cadre d'une formation (Brabant, 2016), elles sont mieux à même d'adopter une position professionnelle et plus objective auprès des familles.

2.3.8 La recherche de l'intérêt de l'enfant

Chez certaines PR (Eddis, 2007), se tenir à l'écart des normes scolaires leur fait voir que des visions éducatives apparemment différentes peuvent se rejoindre en se concentrant sur leur intérêt commun qu'est le bien de l'enfant. Cet intérêt supérieur devient le point central du dialogue avec les parents. Une personnalisation du parcours d'apprentissage devient alors acceptable, allant au-delà des repères représentés par les programmes et les niveaux scolaires.

Les PR de type « puérocentrique » identifiées par Farges et Tenret (2018), adoptent également cette perspective plus individualiste que systémique. Pour elles, les connaissances fondamentales à évaluer peuvent être adaptées par les parents en fonction du profil de leur enfant. Ces PR se positionnent alors en tant que conseillères auprès des parents, collaborant avec eux pour soutenir le développement de l'enfant.

Dans cette perspective, une PR a admis avoir contourné les consignes de ses supérieurs en recommandant une association de parents, parce qu'elle considérait que ce réseautage et ce partage de ressources entre parents étaient bénéfiques pour l'enfant, alors que les supérieurs se montraient plutôt craintifs et méfiants par rapport à l'action collective des parents (Brabant, 2016), possiblement pour ne pas favoriser la croissance de ce mouvement et par protection de leur professionnalité.

2.3.9 Le développement de compétences

Selon Eddis (2007), certaines PR font tellement évoluer leur rôle et leurs compétences face à cette méthode d'éducation qu'elles peuvent être considérées comme faisant partie de la communauté de l'AEF.

Les PR « puérocentriques » rencontrés par Farges et Tenret (2018) considèrent que ce mandat d'inspection de l'AEF nourrit leurs fonctions d'enseignant ou d'inspecteur, car il les amène à questionner leurs propres pratiques et à découvrir de nouvelles façons de travailler.

Dans l'étude de Brabant (2016), des PR qui travaillent avec des enfants présentant des difficultés spécifiques constatent que l'expérience de la différenciation éducative avec eux améliore leurs services et leurs compétences.Selon elles, cela enrichit leur travail avec ces familles, mais aussi avec les enfants scolarisés et, plus largement, leur contribution à améliorer le système scolaire dans son ensemble.

2.3.10 La créativité

À cela s'ajoute une stratégie de créativité dans l'interaction entre certaines PR et certains parents, identifiée dans un rapport d'enquête sur l'AEF au Royaume-Uni (Badman, 2009). Devant des obstacles administratifs ou des défis pédagogiques, ils innovent hors des cadres établis en créant, par exemple, des journées de rencontre et d'activité entre familles et PR, pour faire connaissance et échanger ; des documents d'information sur l'AEF; et un forum de discussion entre acteurs scolaires et responsables de l'AEF, pour réfléchir ensemble aux cas difficiles.

Cette stratégie fait écho à la créativité relevée par Brabant (2010, 2013) au Québec, à partir de témoignages de PR ayant rapporté qu'elles expérimentent de nouvelles formes d'évaluation, adaptent les procédures d'évaluation, favorisent le passage aux études supérieures et prêtaient du matériel et des locaux avant que le cadre juridique ne le demande. Certaines PR conçoivent du matériel pédagogique adapté, mettent en place des activités de soutien et de suivi et élaborent des évaluations spécifiques à l'AEF, témoignant d'un investissement dans leur mandat et d'un engagement novateur allant au-delà des exigences légales d'alors (Brabant, 2016).

Ces dix différentes stratégies d'intervention de la part des PR peuvent soit favoriser, soit nuire à la réussite de l'AEF. En effet, le suivi et le soutien offerts par les PR dépendent d'une bonne collaboration entre parents et PR. Ainsi, d'après les perspectives des chercheurs, parmi les stratégies répertoriées, celles qui sont considérées contreproductives pour la mise en place de conditions de collaboration sont : la négligence, l'abus de pouvoir, la méfiance, la protection de sa professionnalité et l'incontestabilité; celles qui sont préférables en ce sens sont : l'intercompréhension, la tolérance du désaccord, la recherche de l'intérêt de l'enfant, le développement de ses propres compétences et la créativité.

2.4 Questions spécifiques de recherche

Ce cadre conceptuel a montré comment la pratique de l'AEF, d'une part, et la mise en œuvre des obligations de suivi et de soutien par les PR du ministère de l'Éducation et les instances scolaires régionales, d'autre part,

pourraient soulever des enjeux eu égard au droit de l'enfant à une éducation de qualité, en ce qui concerne ses critères d'accessibilité, d'acceptabilité sociale et d'adaptabilité.

Pour en faire une première appréciation, les questions spécifiques posées par cette étude sont : 1- Est-ce que les mesures de suivi et de soutien de l'enseignement à la maison prévues par le cadre légal québécois sont mises en œuvre? 2- Quel est le niveau de satisfaction des parents? 3- Quelles sont les stratégies de supervision adoptées par les personnes-ressources du ministère de l'Éducation, du point de vue des parents? Et 4- Comment ce cadre et ces mesures contribuent-ils à qualité de l'éducation de ces enfants? L'étude vise ainsi une contribution scientifique par l'étude de l'implantation des mesures de suivi et de soutien de l'AEF spécifiques au Québec, du point de vue des parents, d'une part, et au regard du droit de l'enfant à l'éducation, d'autre part.

3. MÉTHODOLOGIE

Pour répondre à ces questions et objectifs, la collecte de données de cette enquête à visée descriptive a consisté à relever les expériences des parents concernés. Un questionnaire créé à cet effet (Brabant, 2021), disponible en ligne en français et en anglais, a été publicisé auprès des associations de parents-éducateurs du Québec et sur les réseaux sociaux. Il a été complété entre le 10 mai et le 5 septembre 2021 par des parents pratiquant cette forme d'éducation (un seul parent répondant par famille, celui qui est le plus engagé dans l'AEF, pour que le nombre de répondants corresponde au nombre de familles). L'échantillon comporte 447 familles (n = 447), comptant 567 enfants vivant l'AEF. Parmi ces répondants, 28 ont utilisé le questionnaire en anglais. N'ayant pas accès à une liste exhaustive des enfants ou des parents de cette population, il s'agit d'un échantillon de convenance ne pouvant prétendre à la représentativité statistique. Les principes d'éthique de la recherche avec des sujets humains, notamment le consentement éclairé, le droit de retrait et l'anonymat des participants, ont été respectés.

Le questionnaire porte sur les interactions des parents avec le ministère de l'Éducation (Direction de l'enseignement à la maison). Une section pose des questions générales sur la mise en œuvre du suivi et le niveau de satisfaction des parents à cet égard, ainsi que sur la mise en œuvre du soutien. Une autre section propose un outil construit pour cette étude, qui a fait l'objet d'une publication antérieure (Brabant, 2021)[4], proposant 51 énoncés décrivant des actions et attitudes que peuvent adopter les PR chargées du suivi de l'AEF, dans leurs interventions auprès des familles. Les répondants doivent indiquer leur degré d'accord avec ces énoncés, sur une échelle à cinq degrés. Ces énoncés sont tirés des écrits, cités dans le cadre conceptuel, regroupés en dix stratégies d'intervention des PR ; l'analyse des résultats à ce sujet utilise cette même classification.

L'ensemble des données recueillies et compilées dans une plateforme de sondage en ligne ont été analysées au moyen d'analyses statistiques descriptives simples, avec l'aide d'un logiciel de traitement statistique de données quantitatives, pour obtenir un premier portrait d'ensemble. Ces résultats ont ensuite été interprétés à la lumière du concept de droit de l'enfant à une éducation de qualité, tel que présenté dans le cadre conceptuel.

4. RÉSULTATS

Les sections qui suivent présentent les résultats qui répondent aux quatre questions spécifiques de la recherche : 1- Est-ce que les mesures de suivi et de soutien de l'enseignement à la maison prévues par le cadre légal québécois sont mises en œuvre ? 2- Quel est le niveau de satisfaction des parents ? 3- Quelles sont les stratégies de supervision adoptées par les personnes-ressources du ministère de l'Éducation, du point de vue des parents ? Et 4- Comment ce cadre et ces mesures contribuent-ils à qualité de l'éducation de ces enfants ?

[4] Des exemples d'énoncés en français sont en annexe. Pour le questionnaire complet en version anglaise, voir Brabant, 2021.

4.1 La mise en œuvre du suivi ministériel et la satisfaction des parents

Selon les réponses obtenues, en 2021, un suivi de l'AEF est effectué dans 86,3% des familles, que ce soit par une PR de la Direction de l'enseignement à la maison du ministère de l'Éducation ou, pour sept familles anglophones, d'une commission scolaire régionale. Parmi les autres familles, un sous-groupe de 6,2% sont en attente de se faire attribuer une PR de la Direction de l'enseignement à la maison et ce, depuis 5,6 mois en moyenne; un autre sous-groupe de 6,2% des familles n'ont pas avisé le ministère de leur choix de l'AEF et 3 répondants (1,3%) n'ont pas répondu à cette question.

Dans le cadre du suivi par la Direction de l'enseignement à la maison, 67,9% des répondants sont généralement satisfaits de ce suivi, alors que 16,5% d'entre eux ne le sont pas. Du côté du suivi fait par une commission scolaire anglophone auprès de 7 familles participantes, 6 répondants sur 7 sont satisfaits du suivi. Les 77,5% des familles considèrent que les exigences légales et administratives actuelles pour pratiquer l'AEF sont exagérées, 19,8% les trouvent raisonnables et 0,9% les trouvent trop faciles à satisfaire. Conséquemment, 60,4% d'entre elles disent qu'elles répondent aux demandes ministérielles au minimum, uniquement pour ne pas être en situation d'illégalité, alors que 19,8% sont d'accord pour les satisfaire afin d'assurer une protection à l'ensemble des enfants. Cependant, seuls 14,1% des parents répondants considèrent que ce suivi a des retombées positives pour leur enfant ou pour eux-mêmes.

4.2 La mise en œuvre du soutien et la satisfaction des parents

Les familles ont droit à du soutien de leur instances scolaires régionales pour la planification ou la mise en oeuvre de leur projet d'apprentissage (p. ex. : matériel didactique, locaux, services professionnels, évaluation, préparation du projet d'apprentissage). Parmi les répondants, 9,7% en ont demandé et en ont obtenu ; 7,9% en ont demandé sans en obtenir.

Un soutien de la part de l'instance régionale est également prévu pour tous les élèves arrivés à l'étape de la sanction des études secondaires (c'est-à-dire l'évaluation de fin de scolarité obligatoire menant à la diplomation) : 6 répondants (3,1%) en ont demandé et sont généralement satisfaits de la réponse obtenue ; 7 (3,5%) en ont demandé et en sont généralement insatisfaits.

4.3 Les interventions des personnes-ressources

Cette section rapporte les perceptions et observations des parents quant à leurs interactions avec les personnes-ressources. Dans cette présentation, les énoncés relatifs aux interventions des PR sont cités, classés selon leur fréquence et suivis, entre parenthèses, de la stratégie à laquelle ils sont directement associés selon la littérature présentée dans le cadre conceptuel.

Les interventions des PR considérées les plus présentes, dans l'analyse des résultats, sont celles pour lesquelles le pourcentage de parents répondants étant d'accord ou absolument d'accord avec l'énoncé est égal ou supérieur à 65,8% et que la moyenne ($\bar{x}$) du niveau d'accord de tous les répondants est égale ou supérieure à 3,6. Ces interventions sont, en ordre décroissant:

26. Ma PR vise pour chaque enfant la progression « type » correspondant au programme ministériel et à sa progression des apprentissages. (stratégie: protection de sa professionnalité)

40. Ma PR démontre de la motivation et de l'enthousiasme envers son travail. (stratégie: développement de ses propres compétences)

48. Ma PR s'intéresse aux projets personnels et professionnels de l'enfant. (stratégie : recherche de l'intérêt de l'enfant)

Les interventions des PR considérées les moins présentes sont celles pour lesquelles le pourcentage de répondants étant d'accord ou absolument d'accord avec l'énoncé est égal ou inférieur à 9,8% et que la moyenne ($\bar{x}$) du niveau d'accord de tous les répondants est égale ou inférieure à 2,1. Ces interventions sont, en ordre décroissant:

19. Ma PR nous informe de l'existence de recours pour nous en cas de désaccord (ex.: révision, consultation, médiation). (stratégie : incontestabilité – lorsque cette intervention est rare ou absente)

21. Ma PR sous-entend que le choix de l'apprentissage en famille découle d'un manque de jugement de la part des parents ou d'intentions malveillantes de leur part. (stratégie: méfiance)

50. Ma PR critique le parent (ou le projet éducatif ou l'enseignement) devant l'enfant. (stratégie: abus de pouvoir)

3. Ma PR fait moins de suivi que prévu par le règlement. (stratégie : négligence)

37. Ma PR cherche à nous convaincre de réintégrer l'école. (stratégie: abus de pouvoir)

Dans leurs interventions, il apparaît donc que les PR québécoises adoptent souvent des stratégies recommandées par la recherche, soit le développement de leurs compétences et la recherche de l'intérêt de l'enfant ; et adoptent peu les stratégies nuisibles comme l'incontestabilité, la méfiance, l'abus de pouvoir et la négligence. Cependant, la protection de leur professionnalité domine et l'intercompréhension n'est pas fortement présente, ni la créativité.

4.4 La qualité de l'éducation

Considérant les résultats précédents, une réponse peut être offerte à la quatrième question spécifique de recherche, concernant la qualité de l'éducation en contexte d'AEF, du point de vue du droit de l'enfant à l'éducation, selon les trois critères cités que sont l'accessibilité, l'acceptabilité et l'adaptabilité de l'éducation.

En effet, sur le plan de l'accessibilité aux ressources éducatives publiques, le cadre légal oriente les pratiques de gouvernance de manière à pouvoir éventuellement assurer une équité entre les enfants fréquentant l'école et les enfants vivant l'AEF. Toutefois, les résultats montrent bien que les intentions ministérielles ne suffisent pas pour que l'implantation se concrétise par une offre réelle de la part des instances régionales et par une utilisation par les familles.

Sur le plan de l'acceptabilité de l'éducation, encore une fois, le cadre légal prévoit l'exigence de fournir à chaque enfant une éducation de base complète, par le dépôt et la mise en œuvre d'un projet d'apprentissage relevant d'un enseignement « approprié », tel que précisé par règlement. L'État québécois assume donc sa responsabilité d'indiquer les conditions minimales d'une éducation acceptable. Le suivi ministériel qui doit s'en assurer n'est toutefois pas complètement implanté, d'une part, et les avis des parents sont mitigés quant à l'apport concret de ce suivi pour l'expérience d'apprentissage de leur enfant, d'autre part. La collaboration entre parents et PR demeure donc à développer pour concrétiser ces intentions – quoique la qualité de l'éducation offerte par les parents soit elle-même, à priori, indépendante du suivi ministériel.

Par ailleurs, il est possible de questionner l'adéquation des visées de socialisation inscrites dans la loi et des exigences relatives au projet d'apprentissage, inscrites dans le règlement associé. En effet, l'absence complète de mention d'attentes quant à la socialisation et le retrait des domaines des arts et du développement personnel des exigences envers l'AEF présentent une incohérence à cet égard. En cela, le cadre réglementaire québécois ne donne pas aux PR les moyens d'assurer les visées du cadre légal, ni l'esprit du droit à l'éducation tel

qu'exprimé dans la Convention internationale des droits de l'enfant (esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques, nationaux, religieux et autochtones).

Quant à l'adaptabilité de l'éducation, l'AEF en soi devrait la favoriser, mais il demeure un risque que le cadre légal et les stratégies d'intervention des PR tendent vers une pression de conformité et d'adhésion à la norme scolaire, sans égard au droit des parents et des communautés d'adapter l'éducation de l'enfant à leurs caractéristiques linguistiques, culturelles ou religieuses, ou aux talents, projets et rythmes de l'enfant. Selon les résultats de cette étude, certaines PR utilisent des stratégies nuisibles à l'adaptabilité de cette forme d'éducation, comme de viser pour chaque enfant la progression « type » correspondant au programme ministériel et à sa progression des apprentissages, et de chercher à convaincre les parents de réintégrer l'enfant à l'école.

5. DISCUSSION

Ces résultats permettent de constater que le cadre légal prévu n'est pas entièrement mis en œuvre et que certaines familles n'ont pas accès au suivi et au soutien ministériels auxquels elles ont droit. De plus, quoique généralement satisfaits et volontaires, les parents sont critiques quant à l'apport réel de ce suivi pour leur enfant.

Il apparaît que bien peu de parents ont recours au soutien qui leur est offert par le cadre légal. De plus, un nombre presque égal de familles voient leur demande satisfaite ou déçue, mettant en doute l'accessibilité réelle de ces ressources publiques. Selon nos discussions avec des parents, il est possible que le peu de demande s'explique par une ignorance de la nouvelle accessibilité des ressources scolaires publiques pour les familles vivant l'AEF, par une méfiance de certains parents à l'égard des acteurs scolaires, ou par la rumeur que les demandes n'obtiennent pas souvent une réponse positive.

En ce qui concerne le suivi, les PR québécoises adoptent généralement les stratégies d'intervention recommandées par la recherche. Toutefois, la protection de leur professionnalité domine et l'intercompréhension n'est pas fortement présente, tout comme la créativité. L'on peut espérer que ces traits soient caractéristiques de PR récemment embauchées, dans une fonction nouvelle – l'étude ayant été menée à peine trois ans après la création de la Direction de l'enseignement à la maison – et encore peu confortées dans leur rôle. De même, certains parents ont relevé des interventions qui pourraient nuire aux intentions d'adaptabilité de l'éducation propres à l'AEF. Ces actions et attitudes des PR auraient avantage à être rapidement ajustées par une formation adéquate.

Les résultats de cette étude se distinguent de ceux des études antérieures sur l'AEF citées dans le cadre conceptuel, notamment par l'étude de l'offre de mesures de soutien à cette pratique. Ainsi, cette offre pourrait permettre de pallier, par exemple, d'éventuels manques de ressources chez les parents moins aisés ou moins outillés du point de vue éducationnel. En effet, les lacunes et les risques identifiés par la recherche internationale chez certains sous-groupes de cette population pourraient être efficacement mitigés par de telles mesures, en autant qu'elles soient disponibles et accessibles, comme l'exige le droit de l'enfant à une éducation de qualité.

Bien qu'elles ne semblent pas encore mises en œuvre à leur plein potentiel, les mesures prévues dans le nouveau cadre légal de l'enseignement à la maison au Québec constituent une avancée significative du point de vue de la qualité de l'éducation et de l'équité d'accès aux ressources éducatives publiques. Il faudrait maintenant que les parents y aient recours, d'une part, et que les instances scolaires régionales répondent à ces demandes, d'autre part, considérant qu'elles sont subventionnées à cette fin.

Par ailleurs, même une excellente implantation des mesures de suivi et de soutien prévues pourrait ne pas satisfaire entièrement le critère d'acceptabilité sociale de l'éducation selon la Convention internationale des

droits de l'enfant, quant aux valeurs sociales promues dans ce traité. De surcroît, les recherches sur l'AEF présentées dans le cadre conceptuel pointent certains écueils possibles, comme l'isolement social, certaines dynamiques familiales et les lacunes de certains parents, qu'il conviendrait de tenter de prévenir.

Enfin, une recommandation d'ensemble inspirée de ces résultats porte sur la Table nationale de concertation en matière d'enseignement à la maison instituée en 2017. En effet, cet espace de participation, de dialogue et de collaboration entre les acteurs de l'enseignement à la maison (associations de parents, centres communautaires, acteurs de la recherche, scolaires et professionnels) représente un outil qu'il serait important de maintenir pour assurer une meilleure implantation du cadre légal actuel, l'évolution du cadre réglementaire et l'ajustement des pratiques.

Ces résultats sont une première appréciation de l'implantation de ce cadre juridique, du point de vue d'un échantillon de convenance de parents. D'autres études seront nécessaires pour compléter cette mesure et en observer l'évolution au-delà des trois premières années d'implantation.

6. CONCLUSION

Cette enquête par questionnaire fournit de premières informations sur la mise en œuvre du cadre juridique de l'enseignement à la maison au Québec et sa capacité de respecter le droit de l'enfant à l'éducation. L'étude relève les expériences et les opinions de 447 parents concernés en ce qui concerne l'implantation des mesures de soutien et de suivi prévues lors de la révision de ce cadre juridique en 2017-2018.

En somme, selon les résultats de cette étude, en 2021, le suivi ministériel de l'AEF avait cours chez la grande majorité des familles, mais pas pour toutes, même quand les parents en étaient demandeurs. L'implantation de ces mesures était donc à poursuivre, de façon à assurer le suivi de la qualité de l'éducation reçue par les enfants inscrits à l'enseignement à la maison.

Une majorité des parents d'enfants suivis par une PR en étaient satisfaits. Selon une classification des stratégies d'interaction des PR avec les familles, les PR utilisaient surtout des interventions appartenant à des stratégies favorables aux interactions avec les parents et au bon déroulement de l'AEF, alors que les interventions les plus rares appartiennent généralement à des stratégies contreproductives, qui pointent néanmoins des pistes d'amélioration et de formation. Ainsi, selon ce portrait, les PR gagneraient à comprendre la souplesse que permet l'AEF dans la progression de l'enfant et à informer les parents de leurs recours en cas de désaccord. Ces résultats soulignent que l'appréciation de l'implantation du suivi de l'AEF ne doit pas viser que des cibles quantitatives, mais aussi l'évaluation de visées qualitatives relatives à l'adéquation des interventions des PR pour l'AEF.

De plus, même si un total de 24,2% des parents ont tenté d'avoir recours aux mesures et ressources de soutien maintenant offertes par les instances scolaires régionales, presque la moitié d'entre eux ne les ont pas obtenues, ce qui est contraire à l'intention ministérielle d'assurer une équité d'accès aux ressources éducatives publiques pour les enfants vivant l'AEF.

Les résultats et la discussion identifient des réussites et quelques pistes d'amélioration, afin de satisfaire les intentions ministérielles envers ces enfants et leurs parents, visant la qualité de l'éducation et l'équité de l'accès aux ressources publiques. Ces résultats pourraient alimenter de futures recherches sur les pratiques des PR, notamment à l'aide de notre classification des stratégies d'intervention, et permettre aux autorités scolaires de mieux évaluer dans quelle mesure ces pratiques reflètent les intentions gouvernementales. Enfin, ils pourraient orienter la formation potentielle de ces intervenants, pionniers d'une nouvelle profession appelée à se

développer, proportionnellement à la croissance du mouvement d'AEF à travers le monde, si les États adoptent des cadres normatifs en ce sens.

7. RÉFÉRENCES

Anthony, K. V. (2015). Educational cooperatives and the changing nature of home education: Finding balance between autonomy, support, and accountability. *Journal of Unschooling and Alternative Learning, 9*(18), 36-63.

Brabant, C. (2004). *L'éducation à domicile au Québec: les raisons du choix des parents et les principales caractéristiques sociodémographiques des familles.* (Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke). https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/557

Brabant, C. (2010). *Pour une gouvernance réflexive de l'« apprentissage en famille ». Étude des processus d'apprentissage de trois groupes de parents-éducateurs au Québec.* (Université de Sherbrooke). http://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/959/NR75083.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Brabant, C. (2013). *L'école à la maison au Québec : un projet familial, social et démocratique*. Presses de l'Université du Québec.

Brabant, C. (2016). L'apprentissage de la participation à la réflexivité institutionnelle chez des intervenants en scolarisation à la maison. *Revue des sciences de l'éducation, 42*(3), 69-135. https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2016-v42-n3-rse03084/1040086ar.pdf

Brabant, C. (2017). La gestion du changement que représente la demande d'« éducations différentes»: la démarche conjointe de parents-éducateurs et de superviseurs de l' «école à la maison». *Revue française d'éducation comparée,* (15), 63-84. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/24901

Brabant, C. (2021). The Intervention Strategies of Resource Persons Monitoring Home Education in Quebec: A Typology and a Questionnaire. *Journal of School Choice*, 306-331. https://doi.org/10.1080/15582159.2021.2015552

Brabant, C. et Guedidi, A. (2022). L'école à la maison au Québec en 2021: profil des familles, motifs du choix des parents, expérience éducative et suivi ministériel. Rapport-synthèse de recherche. https://udemontreal-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/christine_brabant_umontreal_ca/ES-y7_SXbWBPnXsg_YFHWxgBZSG3yQzD3TdThufG1IWkaQ?e=gWrGms

Dumond, M. (2017). *Les groupes de soutien d'apprentissage en famille (« école à la maison ») : Production de normes sociales dans une perspective de gouvernance réflexive de l'éducation* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/19468

Eddis, S. (2007). *A comparative study of attitudes towards home education, held by state officials and home educators in England and Wales, and in Florida, USA* (unpublished doctoral thesis). Guilford, United Kingdom: University of Surrey, Department of Political, International and Policy Studies.

Farges, G. et Tenret, E. (2018). Les inspecteurs et les « fondamentaux » de l'éducation à l'épreuve des contrôles de l'instruction dans la famille. *Revue française de pédagogie, 4*(205), 51-64.

Farges, G. et Tenret, E. (2020). Évaluer l'instruction en dehors de l'école. Une enquête sur la fabrication du jugement des inspecteurs dans les contrôles de l'instruction dans la famille. *Sociologie, 2*(11), 131-148.

Gaudreau, J. et Brabant, C. (2020). L'expérience d'adultes ayant vécu la non-scolarisation: une approche phénoménologique. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 22*(2), 21-44. https://www.erudit.org/fr/revues/ncre/2020-v22-n2-ncre05763/1074421ar/

Kunzman, R. et Gaither, M. (2020). Homeschooling: An Updated Comprehensive Survey of the Research. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives, 9*(2020), 253-336.

Loi sur l'instruction publique. RLRQ c. I-13.3. https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/i-13.3

Luffman, J. (1997). Profil de l'enseignement à domicile au Canada. *Revue trimestrielle de l'éducation, 4*(4), 30-47.

Martin-Chang, S., Gould, O. N. et Meuse, R. E. (2011). The impact of schooling on academic achievement: Evidence from homeschooled and traditionally schooled students. *Canadian Journal of Behavioural Science, 43*(3), 195-202.

MEQ (Ministère de l'Éducation du Québec). (2023). Prévisions de l'effectif scolaire à l'éducation préscolaire, à l'enseignement primaire et secondaire, par centres de services scolaires et commissions scolaires et pour l'ensemble du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/previsions/previsions-de-leffectif-scolaire-a-leducation-prescolaire-a-lenseignement-primaire-et-secondaire-par-centres-de-services-scolaires-et-commissions-scolaires-et-pour-lensemble-du-quebec

Monk, D. (2009). Regulating Home Education: Negotiating Standards, Anomalies and Rights. *Child & Family Law Quarterly, 21*(2), 155-184.

Organisation des Nations unies. (1966.) *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels.* https://treaties.un.org/doc/Publication/UNTS/Volume%20993/volume-993-I-14531-English.pdf

Organisation des Nations unies. (1989). *La Convention internationale relative aux droits de l'enfant.* https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/convention- rights-child

Organisation des Nations Unies. (1999a). *Le contenu du droit à l'éducation.* Commission des droits de l'homme. U. N. Doc. E/CN.4/Sub.2/1999/10.

Organisation des Nations unies. (1999b). *Observation générale no. 13.* Comité des droits économiques, sociaux et culturels. U. N. Doc. E/C.12/1999/10.

Protecteur du citoyen. (2015). *La scolarisation à la maison : pour le respect du droit à l'éducation des enfants* (rapport d'enquête). Assemblée nationale du Québec.

Règlement sur l'enseignement à la maison. RLRQ c. I-13.3, r. 6.01. https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/rc/I-13.3,%20r.%206.01/20200615

Rothermel, P. J. (2010). Home education: practising without prejudice? *Every Child Journal, 1*(5), 48-53.

Quatrevaux, A. (2011). Le système scolaire face à l'instruction dans la famille : Analyse de rapports de contrôle. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, 10*, 29-43. https://journals.openedition.org/cres/179

Shyers, L. E. (1992). *Comparison of social adjustment between home and traditionally schooled students* [thèse de doctorat, University of Florida].

Terrillon, N. (2002). *L'instruction dans la famille comme alternative à l'école. Sa place entre norme juridique et norme sociale* (Mémoire de maîtrise non publié, Université Lyon II).

Tomasevski, K. (2001). *Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable. Right to education primers no. 3.* Raoul Wallenberg Institute of Lund University.

UK Department for Children, Schools and Families. (2013). *Elective home education. Guidelines for local authorities.* https://assets.ctfassets.net/ii3xdrqc6nfw/52SPCbJLRC0QkwgyqEAMUQ/c0a84a5eb0039812bb0733db659b1c99/EHE_Guidelines.pdf

8. ANNEXE. LES INTERACTIONS AVEC VOTRE PERSONNE-RESSOURCE

Les affirmations suivantes portent sur LES INTERACTIONS AVEC LES PERSONNES-RESSOURCES qui vous ont été attribuées par le ministère de l'Éducation ou la commission scolaire. *Veuillez indiquer, en encerclant le chiffre approprié, jusqu'à quel point vous êtes d'accord avec chaque affirmation.* **MA PERSONNE-RESSOURCE (OU FACILITATEUR.TRICE):**	Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Ni d'accord, ni en désaccord	D'accord	Absolument d'accord		Ne s' applique pas
1- fait l'effort de comprendre mes points de vue.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**		9
2- discute avec moi en acceptant des désaccords sur certains points.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**		9
3- fait moins de suivi que prévu par le règlement.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**		9
4- appuie son intervention sur les attentes sociales et scolaires, plutôt que sur les obligations juridiques de l'enseignement à la maison.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**		9
5- reconnaît que différentes approches éducatives peuvent favoriser le développement de l'enfant.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**		9