

**MÉMOIRE SUR LE PROJET DE LOI N°144 :**

**Loi modifiant la Loi sur l’instruction publique et d’autres dispositions législatives  
concernant principalement la gratuité des services éducatifs  
et l’obligation de fréquentation scolaire**

**Préparé par**

**Christine Brabant, professeure agrégée  
Département d'administration et fondements de l'éducation  
Université de Montréal**

**Dans le cadre  
Des consultations particulières et des auditions publiques sur le projet de loi no°144  
auprès de la  
Commission de la culture et de l'éducation**

**Septembre 2017**

## Table des matières

Présentation de Christine Brabant.....	3
INTRODUCTION.....	4
1. Les connaissances scientifiques.....	6
2. Les pratiques de gouvernance de l'AEF dans le monde.....	8
3. Les choix terminologiques.....	12
4. L'accompagnateur autorisé.....	13
5. La représentation et la participation des parents à la gouvernance de l'AEF.....	20
6. Le croisement des données et l'obligation de suivi.....	25
7. Les enfants à risque.....	35
8. La présomption et les sanctions financières pour les établissements.....	37
CONCLUSION.....	39
ANNEXE 1 Liste des recommandations.....	41
ANNEXE 2 Dispositifs de représentation/participation des parents et des élèves aux trois paliers de gouvernance du système éducatif.....	43
ANNEXE 3 : Calcul de la représentation des parents et des jeunes dans le système scolaire public (selon les données de 2013-2014).....	46

## Présentation de Christine Brabant

Docteure en sciences de l'éducation, Christine Brabant est professeure agrégée et chercheuse au département d'administration et fondements de l'éducation de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Elle mène des recherches sur l'apprentissage en famille (l'enseignement à la maison) depuis 15 ans. Ses travaux portent principalement sur la gouvernance de cette pratique éducative. Par une approche de recherche-formation, elle a suscité la participation d'intervenants scolaires et de parents-éducateurs à la recherche de solutions acceptables et applicables pour l'apprentissage en famille (AEF) au Québec. L'éthique et une perspective de gouvernance réflexive guident son analyse des processus d'apprentissage démocratique des parents, des intervenants et de l'institution au cours de ces expérimentations.

Ces dernières années, son expertise de recherche sur l'AEF a été sollicitée par le Protecteur du citoyen, la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, ainsi que par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

Ses travaux ont été publiés dans des revues scientifiques, des revues professionnelles des encyclopédies et des congrès scientifiques internationaux. Ils sont également présentés dans son livre : *L'école à la maison au Québec : un projet familial, social et démocratique* (PUQ, 2013).

Présentement, elle mène une étude comparative entre la gouvernance de l'AEF et d'autres pratiques éducatives actuelles qui posent au Québec des défis de gouvernance: l'école alternative, la formation à distance pour les jeunes, l'éducation des jeunes autochtones et celle des jeunes de communautés hassidiques.

Christine Brabant est cofondatrice et administratrice du Centre international pour la recherche sur l'éducation en famille (International Center for Home Education Research), chercheuse associée au Centre de philosophie du droit (UCL, Belgique), chercheuse associée au Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec et membre de l'Équipe de recherche interrégionale sur l'organisation du travail des directions d'établissement d'enseignement (GRIDE). En tant qu'universitaire, ses travaux de recherche sont indépendants ; ils sont financés par le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture et le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

## INTRODUCTION

Il est heureux que notre ministère de l'Éducation s'intéresse aujourd'hui au mouvement d'apprentissage en famille (AEF) au Québec. Depuis le début de mes recherches sur le sujet, en 2002, j'ai été témoin de plusieurs vagues de demandes à cet effet, restées sans réponse satisfaisante. Le récent rapport d'enquête du Protecteur du citoyen sur la scolarisation à la maison (2015), de même qu'une rapide croissance des inscriptions à cette option, exigeaient des discussions, une réflexion, des décisions et des actions. J'ai pu constater que cette démarche a été réalisée avec soin, des premières recherches d'information du ministre sur le sujet aux consultations publiques qui nous rassemblent aujourd'hui, sans oublier l'écoute des différents acteurs concernés.

En tant que chercheuse universitaire, il m'importe d'éclairer les travaux de la Commission de la culture et de l'éducation par les connaissances et les recommandations de la recherche. C'est la visée de ma contribution dans le cadre limité de ce mémoire. Les références à de nombreuses publications sur le sujet constitueront des possibilités d'approfondissement.

Je soutiendrai d'abord que, à mon avis et dans les limites de l'interprétation que j'en fais, le projet de loi 144 est solidement fondé sur les connaissances scientifiques disponibles à ce jour sur l'AEF et sur une étude des pratiques de gouvernance de l'AEF expérimentées ailleurs dans le monde. Je formulerai ensuite quelques recommandations relativement aux choix terminologiques, aux accompagnateurs de l'AEF, aux dispositifs de représentation et de participation des parents à la gouvernance de cette pratique, au calendrier de mise en œuvre du cadre réglementaire, du repérage des enfants et de la préparation des accompagnateurs, puis à la protection des enfants à risque. Je me permettrai ensuite une recommandation relative aux établissements qui reçoivent des enfants sans permis.

Deux derniers mots : je tiens à ajouter que je suis très favorable à l'accès des jeunes à la formation à distance, service qui pourrait être une solution formidable pour diverses populations visées par ce projet de loi ; par ailleurs, je suis inquiète du déroulement de l'étude

détaillée du projet de loi 99, qui comporte des mesures importantes et nouvelles relativement à l'AEF, mais qui a lieu sans que les parties concernées et expertes au sujet de l'apprentissage en famille n'aient été entendues ni consultées. J'espère que le ministre de l'Éducation veille à assurer des orientations compatibles et complémentaires entre les deux projets de loi.

## 1. Les connaissances scientifiques

Bien que l'apprentissage en famille ait toujours existé et ait précédé l'instauration des systèmes scolaires, sa forme moderne est apparue dans les années '50 et '60 dans plusieurs pays industrialisés et largement scolarisés. Elle est maintenant une pratique présente et légale (sauf exception) sur tous les continents. Le tableau 1 qui suit présente des effectifs connus ou estimés de l'AEF dans certains pays.

Pays	Effectifs
États-Unis	2 000 000 (3 à 4% des enfants)
Royaume-Uni	80 000 (20 000 inscrits)
Canada	50 000 ou 100 000, si on inclut les 50 000 enfants inscrits au programme de Distributed Learning (formation à distance) de la Colombie-Britannique
Australie	30 000
France	25 000
Allemagne	600-1000 (malgré l'interdiction de cette pratique et les peines d'emprisonnement des parents)

Tableau 1. Estimation du nombre d'enfants éduqués dans la famille dans divers pays <sup>1, 2</sup>

<sup>1</sup> Kunzman, R. et Gaither, M. (2013). Homeschooling: A Comprehensive Survey of the Research. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*, 2(1), 4-59. Repéré à <http://www.hscc.edu.au/Homeschooling%20A%20Comprehensive%20Survey%20of%20the%20Research%2013.pdf>

<sup>2</sup> Ministère de l'Éducation nationale. (2016). *Garantir le droit à l'éducation pour tous les enfants dans le respect des valeurs de la République et de la liberté de l'enseignement*. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid103081/garantir-le-droit-a-l-education-pour-tous-les-enfants.html>

Un corpus de recherche sur l'AEF se développe depuis les années 1970. Au point de vue de la réussite académique et sociale des jeunes et des adultes ayant été éduqués de cette façon, les résultats de la recherche sont généralement favorables, c'est-à-dire équivalents, voire supérieurs, à ceux des écoliers. Plusieurs nuances méthodologiques s'imposent par rapport à ces résultats. Il n'en demeure pas moins que la recherche a fait la preuve que l'apprentissage en famille est une option éducative valable, au moins équivalente à l'école publique – bien qu'avec des forces et des faiblesses différentes de cette dernière, ce qui fait son intérêt – et n'a offert, jusqu'à maintenant, aucune appui scientifique pour justifier l'interdiction, ni même un contrôle serré, de cette pratique.

Au contraire, une étude réalisée en 2003 dans tous les états de notre voisin du sud n'a trouvé aucune corrélation entre le fait qu'un état encadre ou non cette pratique, et les résultats des enfants aux examens standardisés, le nombre d'inscriptions à l'AEF, ni la croissance des inscriptions. Sans considérer ces résultats comme définitifs, ils relativisent les prétentions de l'État de mieux protéger le droit à l'éducation des enfants en jouant un rôle de contrôle ou de supervision des parents. Cela porte à croire qu'un rôle de soutien, de service et de collaboration avec les parents pourrait avoir des effets plus concrets sur la réussite des enfants.

De plus, la recherche en éducation, et sur l'AEF en particulier, commence à mieux comprendre les processus d'apprentissage, les forces et les faiblesses de cette pratique, ses facteurs de risque ou de protection. En faire un exposé ici serait impossible, mais il est certain que les résultats spécifiques des études les plus récentes peuvent déjà orienter les décisions politiques, suggérer une sage répartition des ressources et guider la mise en place de «filets de sécurité» efficaces.

**RECOMMANDATION 1 :**

**Continuer d'appuyer sur la recherche les décisions relatives à l'apprentissage en famille et encourager la recherche sur ce sujet.**

## 2. Les pratiques de gouvernance de l'AEF dans le monde

Avec la croissance de ce mouvement éducationnel, diverses approches de gouvernance ont été expérimentées dans d'autres provinces, états et pays. Nous avons réalisé une étude des dispositifs de gouvernance de l'AEF mis en place dans plus de vingt-quatre pays, sur plusieurs continents, entre 1986 et 2013 (Canada, É-U, Angleterre, Irlande, France, Belgique, Bulgarie, Danemark, Pays-Bas, Norvège, Suède, Finlande, Allemagne, Italie, Portugal, République tchèque et pays ex-URSS, Estonie, Japon, Corée, Australie, Nouvelle-Zélande, Israël, Afrique du sud)<sup>3, 4</sup>. Nous avons retrouvé dans la littérature scientifique leurs philosophies à l'endroit de l'AEF, les outils de régulation choisis, les avantages et les inconvénients relevés, les recommandations des chercheurs. La figure 1 à la page suivante expose les outils de régulation regroupés en six approches-types de gouvernance de l'AEF qui s'en sont dégagées :

- aucune interaction
- soutien
- intervision
- contrôle
- fréquentation scolaire obligatoire
- autres pouvoirs.

---

<sup>3</sup> Voir chapitre 8, dans Brabant, C. (2013). *L'école à la maison au Québec : un projet familial, social et démocratique*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

<sup>4</sup> Cette étude a été réalisée avec la collaboration de mon étudiante de maîtrise, Marine Dumond, qui en présente une partie dans son mémoire: Dumond, M. (2016). *Les groupes de soutien d'apprentissage en famille (« école à la maison ») : Production de normes sociales dans une perspective de gouvernance réflexive de l'éducation*. (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal.)



## POUVOIR DÉCISIONNEL PARENTAL

**Aucune Interaction**

- Avis d'intention

**Soutien**

- Temps partiel ou «à la carte»
- Activités extrascolaires
- Formation à distance
- Expertise professionnelle
- Formation aux parents
- Programme EHDAA
- Financement
- Installations scolaires
- Service de conseil pédagogique
- Centres spécialisés
- Épreuves scolaires administrées par les parents

**«Intervision»**

- Portfolio
- Rapport d'activités
- Présentation du programme et des objectifs
- Évaluation de la progression
- Évaluations individualisées
- Avis de professionnels
- École associée
- Journal de bord
- Entrevue

**Contrôle**

- Motivations des parents
- Inscription
- Épreuves scolaires et officielles
- Programme prescrit
- Diplôme des parents
- Conditions matérielles

**Autres pouvoirs**

- Tutorat privé
- Formation étrangère
- Groupe de soutien
- Organisations éducatives ou municipales
- Présence d'un tiers choisi par les parents
- Soutien universitaire
- Comité mixte
- Évaluation de la socialisation

## POUVOIR DÉCISIONNEL SCOLAIRE

**Fréquentation scolaire obligatoire**

- Peine d'emprisonnement

Figure 1. Les six approches-types de la gouvernance de l'apprentissage en famille et leurs principaux outils de régulation (Brabant, 2013)

Chaque approche-type a ses avantages et ses inconvénients, mais il semble que l'approche d'«intervision» (vocabulaire créé à partir du mot «supervision», modifié pour suggérer une mise à égalité des regards du parent et de l'État), celle de «soutien» et celle des «autres pouvoirs» soient plus fructueuses. En effet, l'approche de contrôle et celle de la fréquentation scolaire obligatoire tuent dans l'œuf les avantages pédagogiques du contexte de l'AEF, qui ne sont pas négligeables et ont fait leurs preuves. De plus, l'approche de contrôle, en assujettissant les parents au modèle scolaire, entraîne le plus souvent un refus de collaboration, concrètement de la part du parent, ou symboliquement de la part du «contrôleur», provoquant une absence d'interaction parent-professionnel au bénéfice de l'enfant. L'approche d'absence d'interaction comporte évidemment une diminution de la protection du droit de l'enfant à l'éducation, dans les cas où cette protection est nécessaire.

Par contre, l'approche d'«intervision» conjugue le meilleur des compétences éducatives parentales et professionnelles, en même temps que les limites des uns sont compensées par les limites des autres, dans une relation de collaboration centrée sur l'intérêt de l'enfant. Si on y ajoute l'approche de soutien, qui offre sans contraindre, l'enfant peut bénéficier également de ressources éducatives publiques ou privées, que l'État a l'obligation de lui offrir, gratuitement, selon la Convention des droits de l'enfant. Enfin, les «autres pouvoirs» que sont par exemple le groupe de soutien, les évaluateurs externes, les organisations municipales, permettent l'introduction de tiers pour rompre le face à face école-famille tout en l'enrichissant.

Notons que, dans les pays et les provinces canadiennes où cette pratique et sa gouvernance sont plus développées, cette option éducative peut maintenant répondre à une variété de plus en plus grande de besoins et de projets éducatifs. Ainsi, d'une part, les parents ont élaboré un véritable réseau éducatif parallèle au système scolaire, par ses réseaux de communication entre parents, ses groupes de soutien locaux, ses associations, ses propres institutions, ses publications spécialisées, ses professionnels, ses programmes d'études adaptés, ses méthodes pédagogiques, etc. D'autre part, les systèmes scolaires se sont adaptés pour contribuer à l'éducation des enfants dans un modèle de communauté éducative «familicentrique» plutôt que «scolairecentrique», offrant alors diverses formes de collaboration école-famille, comme l'accès aux installations et aux activités scolaires ou parascolaires, le *flexischooling* (ou école à la carte), la fréquentation scolaire à temps partiel, les centres de ressources et de conseil pédagogiques pour les parents, des modalités de soutien financier aux parents et à leurs organisations, différentes options de cours en ligne, des communautés

éducatives virtuelles, l'émergence d'un réseau d'écoles publiques et privées qui se spécialisent dans l'offre de services adaptés à cette population, la reconnaissance de certaines associations de parents comme entité de supervision, etc.

En fait, aux États-Unis, dans plusieurs provinces canadiennes et en Australie, le phénomène d'hybridation et de collaboration école-famille est tel qu'on ne sait plus distinguer la fréquentation scolaire de l'apprentissage en famille, notamment en raison des multiples formes d'enseignement à distance. Depuis quelques années, Statistique Canada a suspendu son recueil de données nationales sur cette forme d'éducation, le temps d'établir de nouvelles définitions des pratiques, car différentes provinces utilisaient différentes catégorisations. Dans les derniers recensements sur l'éducation aux États-Unis, est considéré comme *homeschooled* tout enfant dont les parents s'identifient à cette pratique et qui fréquente une école moins de 25 heures par semaine. On observe donc que la frontière entre les modèles «purs» s'efface pour faire place à une flexibilité permettant une multitude de variations.

Le retard du Québec en cette matière lui fournit l'avantage de pouvoir apprendre des erreurs et des succès des autres. Il m'apparaît bien avisé que le projet de loi 144 inscrive la gouvernance de l'AEF dans une approche d'intervision, comme en témoigne la prévision de la présentation d'un projet d'apprentissage comportant certains principes directeurs, l'évaluation de la progression de l'enfant (et non une obligation de résultats ni de niveau) et le dialogue entre parents et professionnels. Selon mon interprétation des orientations du ministre, des offres de soutien pourraient aussi être ajoutées dans le cadre réglementaire à venir, en cohérence avec la Convention relative aux droits de l'enfant, où les États signataires s'engagent à offrir des services éducatifs gratuits à tous les enfants sous sa responsabilité. Dans ce qui suit, je ferai de nouveau référence à ces approches-types, notamment pour suggérer la participation d'autres acteurs dans le modèle.

**RECOMMANDATION 2 :**

**Maintenir l'approche de gouvernance de l'apprentissage en famille de type «intervision» pour la loi, le règlement et le guide des bonnes pratiques à venir.**

### 3. Les choix terminologiques

Le choix de l'expression «enseignement à la maison» ne m'apparaît pas le meilleur pour nommer cette pratique dans les textes légaux. D'une part, les sciences de l'éducation et les réformes éducatives délaissent, depuis le tournant du siècle, le paradigme de l'enseignement en faveur du paradigme de l'apprentissage. L'enfant et son processus d'apprentissage sont devenus le centre d'attention, plutôt que l'enseignant et son programme. Sans nier qu'un enseignement soit nécessaire à l'éducation d'un enfant, son parcours personnel d'apprentissage et les conditions de sa réussite ne peuvent se résumer à l'enseignement reçu. Il est probable que, dans les décennies à venir, les modalités d'appréciation du projet d'apprentissage déposé par les parents portent davantage sur le contexte d'apprentissage mis en place pour l'enfant et l'expérience d'apprentissage vécue par lui, que sur l'enseignement dispensé. Les règlements seraient donc en porte-à-faux par rapport au concept d'«enseignement à la maison» inscrit dans la loi.

De plus, selon le Dictionnaire actuel de l'éducation de Legendre, le terme «enseignement» est étroitement lié à l'institution scolaire et à l'activité des enseignants professionnels. Il est alors peu approprié de l'employer pour la pratique dont il est ici question. L'utilisation de l'expression «enseignement à domicile» ou «enseignement à la maison» peut également porter à confusion, pour les parents comme pour les administrateurs scolaires, à cause de sa proximité avec l'appellation utilisée pour nommer les services d'«enseignement à domicile et en milieu hospitalier» fournis par la commission scolaire aux enfants malades ou expulsés de l'école. Cet enseignement, puisqu'il demeure sous la direction des autorités scolaires publiques, est considéré comme un enseignement scolaire et public qui ne correspond pas à la pratique visée ici. Je suggère donc de remplacer le terme «enseignement» par le terme «apprentissage».

D'autre part, la spécification du lieu de cet apprentissage («à la maison») me semble aussi peu pertinente qu'adéquate. Qu'on parle d'apprentissage à domicile, à la maison ou au foyer, le terme se distinguera de l'école comme lieu physique, alors que le concept d'un apprentissage en famille, supervisé par les parents ou dans la famille, introduirait la notion de déplacement de la responsabilité éducative vers la famille. La précision de l'autorité responsable de l'éducation serait plus significative que celle du lieu, considérant que l'autorité détermine le lieu et non l'inverse. De plus, si la formation à distance pour les jeunes est mise

en branle au Québec, un enseignement scolaire aura lieu à la maison, ce qui pourrait porter à confusion. Enfin, l'AEF peut avoir lieu au centre communautaire, au parc, au musée, chez les grands-parents ou en voyage. Ainsi, cette pratique peut se dérouler hors de la maison, alors qu'elle se fait obligatoirement sous l'autorité et la responsabilité des parents, même dans les cas où ils sont les moins engagés (utilisation de logiciels éducatifs, embauche d'un tuteur, autodidaxie). Je suggère donc de consacrer l'expression «apprentissage en famille» pour nommer cette pratique moderne. On pourra alors parler des enfants qui apprennent en famille (ou enfants AEF), des parents qui offrent l'apprentissage en famille à leurs enfants (ou parents AEF) et des accompagnateurs de l'apprentissage en famille (ou accompagnateurs AEF).

On ne serait ainsi pas très loin de l'expression adoptée par le gouvernement français : l'instruction dans la famille (IEF), qui se décline de la même façon que proposé ci-dessus pour les enfants, les parents et les accompagnateurs.

#### **RECOMMANDATION 3 :**

**Remplacer le concept et l'expression «enseignement à la maison» par ceux d'«apprentissage en famille».**

#### **4. L'accompagnateur autorisé**

L'article 2 du projet de loi modifie l'article 15 de la Loi sur l'instruction publique (LIP) par le remplacement du paragraphe 4° du premier alinéa, soit :

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

par le paragraphe suivant :

« 4° reçoit à la maison un enseignement approprié, pourvu que soient remplies les conditions suivantes :

- a) un avis écrit à cet effet est transmis par ses parents à la **commission scolaire compétente**;
- b) un projet d'apprentissage est soumis à la **commission scolaire compétente** et mis en œuvre par ses parents ;
- c) toute autre condition ou modalité déterminée par règlement du gouvernement, notamment celles relatives aux principes directeurs de ce type d'enseignement, aux caractéristiques du projet d'apprentissage, à l'évaluation de la progression de l'enfant et au processus applicable en cas de difficulté liée au projet d'apprentissage ou à sa mise en œuvre. »

Je suggère de remplacer «commission scolaire compétente» par «accompagnateur autorisé», de façon à permettre que les règlements et les pratiques futures puissent inclure d'autres types d'acteurs, sur autorisation du ministre, et pour rétablir la possibilité actuellement prévue dans la LIP que la commission scolaire délègue en tout ou en partie sa responsabilité de suivi de l'AEF.

Plusieurs arguments plaident en faveur de cette ouverture à la participation d'autres acteurs pour l'accompagnement de l'AEF :

- 1- Des parents demandent de ne plus avoir à interagir avec la commission scolaire avec laquelle ils sont en conflit. Même sans conflit entre eux, des parents considèrent, avec raison, que les commissions scolaires sont en position de conflit d'intérêts lorsqu'elles ont le pouvoir d'accorder ou de refuser une dispense de fréquentation scolaire.
- 2- D'autres acteurs démontrent un intérêt à développer cette expertise d'accompagnement de l'AEF, que ce soit un établissement d'enseignement privé, un centre d'orthopédagogie ou un groupe de soutien qui s'en donnerait les moyens.
- 3- L'exemple du Royaume-Uni : plusieurs instances éducatives locales y font appel à des professionnels externes pour assumer cette tâche lorsque les effectifs sont trop importants ou que l'expertise n'existe pas au sein de l'organisation.

- 4- Dans le cas contraire, comme l'a souligné le Protecteur du citoyen, si certaines commissions scolaires ont trop peu d'enfants AEF sur leur territoire pour développer une expertise et une offre de ressources, il vaut mieux qu'elles puissent déléguer cette responsabilité à une autre commission scolaire ou à un autre type d'accompagnateur autorisé.
  
- 5- Certaines commissions scolaires et certains intervenants ne souhaitent pas être chargés de cet accompagnement. Cet argument est prépondérant à mes yeux. Il est possible d'imposer aux commissions scolaires des responsabilités administratives, mais une relation de collaboration, une relation éducative, une relation de confiance et de respect, ne peuvent être forcées.

Deux études<sup>5, 6</sup> menées au Québec entre 2012 et 2016, auxquelles ont participé des intervenants chargés de l'AEF dans des commissions scolaires différentes (rurales ou urbaines ; responsables de petits ou grands nombres d'enfants AEF ; avec divers profils d'intervenants mandatés pour l'AEF) ont permis de mieux comprendre les motifs des commissions scolaires et de leurs intervenants qui ne font pas le suivi des enfants AEF ou ne souhaitent pas le faire.

Les principaux motifs évoqués par ces derniers sont :

1. *Le fait d'être « contre » l'apprentissage en famille:* Selon eux, cette pratique devrait être illégale. Par conséquent, il n'y a pas lieu d'en faire le suivi. On craint d'« encourager » ce mouvement. Cette position est partagée par la direction et les professionnels de la commission scolaire.
  
2. *La perte d'un sentiment de cohérence et de compétence :* La direction de la commission scolaire ou l'intervenant perçoit un conflit, voire une opposition entre, d'une part, sa mission, sa vision éducative, ses valeurs, son identité professionnelle, ses compétences, qui sont toutes fortement ancrées dans le modèle scolaire ; et, d'autre part, le suivi d'enfants qui font

---

<sup>5</sup> 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.

<sup>6</sup> Brabant, C. (2015). La gouvernance de l'apprentissage en famille au Québec : une solution. *Réseau d'information pour la réussite éducative (RIRE)*. Repéré à <http://rire.ctreq.qc.ca/2015/09/gouvernance-famille/>

leur apprentissage en famille. Ce grand écart fragilise leur sentiment de cohérence et de compétence au travail. Des préjugés négatifs sur l'AEF accentuent ce conflit interne.

3. *Le regard des autres* : Plusieurs gestionnaires et intervenants sont convaincus que les parents AEF jugent négativement l'école et son personnel. Pour ne pas faire face à ce jugement, ils préfèrent éviter ces parents. Au contraire, certains redoutent plutôt le jugement négatif de leurs collègues et de la population. En effet, ils craignent d'être perçus comme favorables à l'AEF s'ils sont trop engagés dans le suivi et le soutien de ces familles.
4. *La perception d'un manque de volonté politique* : La commission scolaire ou l'intervenant se sent bloqué par l'absence de directives claires, de formation, de soutien et de ressources. Il attribue cela à un manque de volonté politique au niveau du ministère et/ou de la commission scolaire. Pourtant, d'autres intervenants et d'autres commissions scolaires remplissent très bien ce mandat. C'est donc plutôt une question de perception ou de disposition, que de contexte.
5. *Le rejet de cette responsabilité* : Différents cas de figure se présentent :
  - la commission scolaire ou l'intervenant considère que sa responsabilité éducative se limite aux jeunes qui fréquentent l'école;
  - l'intervenant connaît la famille et fait confiance à ce qui se passe à la maison; il ne voit pas la nécessité d'un suivi;
  - la commission scolaire considère que c'est aux parents à faire des pas vers elle, et non l'inverse.
6. *La peur du changement* : Des intervenants considèrent que leur CS préfère ignorer le plus longtemps possible cette nouvelle responsabilité et ce mouvement éducatif, à cause des changements et des nouvelles perspectives que cela impliquerait.
7. *Le petit nombre d'enfants concernés* : Pour certains, le développement d'une expertise et de ressources pour faire ce suivi a peu d'intérêt, vu le petit nombre d'enfants concernés et la marginalité de ce mouvement. Selon eux, ce suivi demande trop de « cas par cas », ce qui n'est ni rentable, ni efficace.



8. *La crainte d'un effet négatif sur leurs statistiques de réussite et de diplomation* : Dans les CS où l'on estime que l'AEF est de piètre qualité ou attire surtout des familles peu scolarisées, des gestionnaires craignent que l'inscription et le suivi de ces enfants fassent baisser les statistiques de réussite et de diplomation de la CS. Le même constat s'applique aux enfants avec d'importants besoins particuliers, pour qui certains intervenants recommandent l'AEF aux parents, parfois pour libérer l'école plutôt que dans l'intérêt de l'enfant.
9. *La conscience d'un conflit d'intérêts* : Des intervenants, surtout les directions d'école, sont mal à l'aise de faire ce suivi, parce qu'ils se trouvent coincés entre des intérêts concurrents. En effet, s'ils accordent des dispenses de fréquentation scolaire, cela entraîne que :
- Une diminution de l'effectif scolaire de leur école diminue les subventions reçues du ministère et par conséquent, les ressources disponibles pour les autres enfants.
  - Le petit effectif scolaire peut faire en sorte que la direction d'école doive diriger plus d'une école, ce qui ne lui plaît pas.
  - L'évaluation favorable de l'AEF peut jeter un discrédit sur l'enseignement dispensé à l'école, voire démotiver les jeunes qui fréquentent l'école.
  - L'attribution de ressources (humaines, financières, matérielles) pour le suivi de l'AEF est perçue comme un coût supplémentaire pour l'école, plutôt que comme une économie pour le système scolaire ou comme une obligation du système éducatif.

Par conséquent, les CS et les intervenants qui ne font pas ou ne souhaitent pas faire le suivi des enfants AEF utilisent différentes stratégies pour rejeter cette tâche<sup>7-8-9</sup>. Certains utilisent des stratégies de résistance directe, c'est-à-dire qu'ils négligent volontairement cette responsabilité :

1. *L'ignorance volontaire ou « l'autruche »* : Ils ne communiquent pas avec les familles qui choisissent l'AEF, même quand ils les connaissent, parfois même quand ils viennent

---

<sup>7</sup> 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.

<sup>8</sup> Brabant, C. (2015). La gouvernance de l'apprentissage en famille au Québec : une solution. *Réseau d'information pour la réussite éducative (RIRE)*. Repéré à <http://rire.ctreq.qc.ca/2015/09/gouvernance-famille/>

<sup>9</sup> Protecteur du citoyen. (2015). *La scolarisation à la maison : pour le respect du droit à l'éducation des enfants*. (Rapport d'enquête). Québec, Québec : Assemblée nationale. Repéré à [https://protecteurducitoyen.qc.ca/sites/default/files/pdf/rapports\\_speciaux/2015-04-28\\_scolarisation-maison.pdf](https://protecteurducitoyen.qc.ca/sites/default/files/pdf/rapports_speciaux/2015-04-28_scolarisation-maison.pdf)

s'inscrire à la CS; ils n'effectuent pas les procédures prévues, ne retournent pas les appels, etc.

2. *Le «roulement» de personnel* : Certaines CS confient ce suivi à une ou plus d'une nouvelle personne par année, en surplus de sa tâche pleine, rendant le suivi impossible.
3. *L'absence de soutien de l'intervenant* : La CS n'attache pas d'importance à cette responsabilité et n'y dévoue pas de ressources. On peut démotiver l'intervenant mandaté, ne pas le valoriser ni reconnaître cette tâche, ou le décourager de bien la faire.
4. *Des directives adverses à l'intervenant* : On recommande à l'intervenant de ne pas être ouvert avec ces familles, de ne pas « trop en faire » pour ne pas créer de précédent, de ne pas relancer les parents discrets. L'intervenant peut même recevoir des consignes contraires aux orientations ministérielles sur certains points (collaboration, évaluation adaptée, respect, etc.)<sup>10</sup>.
5. *Une vision idéale du développement de ce suivi* : La CS ou l'intervenant croit que le suivi de l'AEF pourrait être beaucoup mieux organisé et attend que soit fait pour se mettre en action.
6. *L'écart entre l'énonciation et l'application des politiques* : Des politiques, des formulaires sont conçus, mais non utilisés.
7. *L'abandon des enfants* : Certains recommandent l'AEF aux parents pour des enfants qui ont d'importants besoins particuliers, mais n'offrent plus aucun suivi ni soutien ensuite. D'autres utilisent le signalement à la DPJ pour se débarrasser de relations difficiles ou de cas ambigus.

D'autres CS qui ne veulent pas faire cet accompagnement, mettent en place des stratégies de résistance indirecte, c'est-à-dire qu'ils disent faire le suivi de l'AEF, mais dans les faits, ils s'organisent pour rompre la collaboration avec les parents :

---

<sup>10</sup> Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010). *La scolarisation à la maison – Orientations*. Québec: Gouvernement du Québec.

1. *Le déni* : Certains tentent d'éviter d'avoir à faire ce suivi en essayant de dissuader l'enfant ou les parents de choisir l'AEF, ou en essayant de rendre l'école « plus attrayante » pour les convaincre de revenir à l'école (surtout les petites écoles à risque de fermeture).
2. *Une approche de contrôle exagéré ou d'abus de pouvoir* : On impose aux parents des modalités abusives, tatillonnes, rigides, voire illégales (ex. : formulaires volumineux, rendez-vous intempestifs, examens ministériels, etc.), ce qui encourage les parents à ne pas inscrire leurs enfants.
3. *La protection de leur professionnalité ou l'incontestabilité* : Dans les discussions avec les parents ou lors de l'évaluation, certains intervenants ou CS ne valorisent que le modèle de fonctionnement scolaire, que les méthodes pédagogiques adaptées à l'enseignement en groupe, et soutiennent que le jugement des intervenants scolaires lors de l'évaluation est incontestable ; ils ne démontrent aucune ouverture face aux méthodes, aux compétences et au point de vue des parents.
4. *Des communications par écrit seulement* : la CS prévoit des avis, des lettres et des formulaires à remplir, mais ne prévoit pas de contact personnel entre l'intervenant et les parents pour établir la confiance et démarrer la relation de collaboration.
5. *Le recours exagéré au DPJ* : on mentionne l'éventualité d'un signalement au DPJ très tôt dans la relation ; ou, à la moindre mésentente avec les parents, on fait un signalement au DPJ.
6. *L'isolement professionnel de l'intervenant* : on ne s'intéresse pas du tout à l'intervenant, on ne lui demande pas de suivi sur son travail, on ne lui offre aucun lieu de discussion ou d'échange, ce qui l'encourage à négliger cette tâche.
7. *Le développement d'une «mauvaise réputation» auprès des parents*: La CS ou l'intervenant se crée une mauvaise réputation au sein de la communauté de l'AEF, ce qui entraîne que les parents AEF de son territoire évitent tout contact ou déménagent.

Ces résultats de recherche auprès des CS québécoises montrent l'importance de prévoir la possibilité pour elles de déléguer la responsabilité de l'accompagnement de l'AEF et de prévoir la possibilité d'autoriser d'autres personnes ou organismes à le faire.

**RECOMMANDATION 4 :**

**Remplacer, dans le paragraphe n°4(a)(b) de l'article 2 du projet de loi, l'expression « commission scolaire compétente » par « accompagnateur autorisé » ou une expression équivalente au choix du législateur, puis harmoniser le vocabulaire dans le reste du projet de loi.**

## **5. La représentation et la participation des parents à la gouvernance de l'AEF**

L'article 12 du projet de loi n°144 modifie la Loi sur l'instruction publique (LIP) par l'insertion, après l'article 459.5, de l'article suivant :

459.5.2. Le ministre constitue la Table de concertation nationale en matière d'enseignement à la maison.

Cette table conseille le ministre sur toute question qu'il lui soumet. »

De plus, l'article 32 du projet de loi n°144 précise que la Table de concertation nationale en matière d'enseignement à la maison prévue à l'article 459.5.2 doit être constituée par le ministre au plus tard le 1er juillet 2018. Ce dernier dispose de toute latitude pour établir la composition et le fonctionnement de cette table.

Il n'existe actuellement aucun lieu de représentation démocratique des parents qui pratiquent l'AEF dans le système éducatif, aucun dispositif dédié spécifiquement à la concertation entre les acteurs scolaires concernés par cette pratique, ni aucun lieu d'échange entre représentants des parents et acteurs scolaires pour favoriser l'intercompréhension et le sain développement de cette forme d'éducation. La disparité des pratiques actuelles de gestion de l'AEF par les différentes CS, les difficultés de collaboration entre les intervenants concernés, ainsi que les défis associés à la disponibilité d'une offre de services et de ressources adéquates mènent à conclure au besoin d'un mécanisme de concertation. Ainsi, la Table de concertation nationale en matière d'enseignement à la maison vise à créer un lieu de

représentation et d'échange entre les acteurs concernés, afin d'assurer le plus large consensus possible sur les actions à mener et ainsi favoriser l'adhésion aux orientations gouvernementales et ministérielles. La Table aura notamment pour fonction de conseiller le ministre sur toute question qu'il lui soumet relativement à l'AEF.

Il est probable que des représentants des quatre associations provinciales de parents-éducateurs y soient invités. Ces quatre parents y trouveront pour la première fois une voix au sein du système éducatif, ce qui est une amélioration notable. Dans cet élan, il serait pertinent de s'assurer :

- de l'équité de traitement des parents ayant choisi l'AEF par rapport aux autres parents d'élèves ;
- de l'équité d'accès des jeunes AEF à une participation et à une représentation démocratiques ;
- de son efficacité pour la mise en œuvre du cadre législatif et réglementaire et son suivi.

Rappelons que le système d'éducation québécois se veut une institution démocratique. Sa gouvernance s'exerce à travers trois paliers comportant divers dispositifs de participation parentale, inscrits dans le tableau suivant :

Palier national : le ministère, la province
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ)</li> <li>▪ Fédération des comités de parents du Québec (FCPQ)</li> </ul>
Palier régional : la commission scolaire
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conseil des commissaires (CC)</li> <li>▪ Comité de parents (CP)</li> <li>▪ Comité consultatif des services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (CCSEHDAA)</li> </ul>
Palier local : l'établissement d'enseignement
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conseil d'établissement (CÉ)</li> <li>▪ Organisme de participation des parents (OPP)</li> </ul>

Les paliers et les dispositifs de participation parentale à la gouvernance de l'éducation

À chacun de ces paliers, des dispositifs sollicitent la représentation et la participation démocratique des parents (et des jeunes du secondaire, dans le cas du CÉ). Cependant, les parents et les jeunes qui choisissent l'AEF n'y ont pas de place ni d'intérêt, puisque ces dispositifs s'occupent uniquement de la gouvernance des écoles. Ils se trouvent ainsi sans possibilité de participation démocratique à la gouvernance de l'éducation de leurs enfants.

La création de la Table pourrait combler partiellement ce vide. Toutefois, on note divers déséquilibres entre les dispositifs existants pour les parents d'écoliers, et celui qui est prévu pour les parents qui ont choisi l'AEF, comme l'exposent le tableau et la description suivants:

	<b>Parents d'écoliers</b>	<b>Parents AEF</b>
<b>Paliers de gouvernance</b>	Trois paliers (national, régional et local)	National seulement
<b>Poids des parents dans les instances</b>	Présidence, majorité ou égalité	Minorité
<b>Types de pouvoir</b>	Consultatif et décisionnel	Consultatif seulement
<b>Types de représentation</b>	Individuelle, collective et associative	Associative seulement
<b>Proportionnalité de la représentation des parents (voir Annexe 1 pour calculs)</b>	1 : 70 (14 177 parents pour 994 949 enfants)	1 : 500 (4 parents pour 2000 enfants)
<b>Représentation des jeunes (voir Annexe 1)</b>	CÉ des écoles secondaires 1224 jeunes 1 : 260	Aucune instance Aucun jeune 0
<b>Parents d'enfants HDAA</b>	Paliers national et régional	Aucune représentation

Comparaison de la représentation des parents d'écoliers et des parents d'enfants qui vivent l'apprentissage en famille

Les parents d'écoliers peuvent s'impliquer aux trois paliers de gouvernance, soit : national (CSÉ et FCPQ), régional / commission scolaire (CP, CC et CCSEHDAA) et local / établissement (OPP et CÉ). Les parents AEF, quant à eux, ne pourront s'impliquer qu'au palier national (Table).

Dans les diverses instances, le nombre de parents d'écoliers représente la totalité (OPP, CP, PCPQ), la majorité (CCSEHDAA) ou une quasi égalité (CÉ, CC) par rapport au nombre des autres membres. Certaines leur réservent la présidence (CÉ). Les parents AEF seront probablement en minorité à la Table.

Les parents d'écoliers exercent un pouvoir consultatif dans certaines instances (CSÉ, FCP, CP, OPP, CCSEHDAA) et décisionnel dans d'autres (CC, CÉ). Les parents qui offrent l'AEF n'auront qu'un rôle consultatif (Table).

Les parents d'écoliers peuvent participer à ces dispositifs démocratiques à titre individuel (OPP, CÉ), à titre collectif lorsqu'ils sont nommés ou élus par des parents pour les représenter (CC, CP, CCSEHDAA), ou à titre institutionnel/associatif lorsqu'ils sont présents sur la scène démocratique à travers leur appartenance à une association (FCPQ) ou nommés en raison de leur affiliation à des institutions (CSÉ). Les parents qui choisissent l'AEF ne seront représentés qu'à titre associatif, s'ils sont membres d'une ou de plusieurs des quatre associations provinciales (Table).

Les parents d'écoliers sont représentés dans une proportion d'un parent pour 70 enfants via les différentes instances consultatives et décisionnelles (voir les calculs détaillés à l'Annexe 1). S'ils ne sont que quatre, les parents AEF seront représentés dans une proportion d'un parent pour 500 enfants à la Table (et en plus petite proportion si un plus grand nombre d'enfants sont inscrits).

Chaque CÉ d'une école secondaire doit inclure deux élèves de 2e cycle pour représenter les jeunes de ces écoles, pour un total de 1224 jeunes membres d'un CÉ, soit une proportion de 1 jeune élu pour 260 élèves du secondaire (voir Annexe 1). Il n'existe aucune instance représentative pour les jeunes AEF, donc aucun jeune ne peut participer ; les 428 jeunes AEF de niveau secondaire ne sont pas représentés.

Les parents d'élève handicapé ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (HDAA) sont représentés au palier régional (CC, CCSEHDAA et CP) et au palier national (CSÉ, FCPQ). Une représentation des parents d'enfants HDAA qui pratiquent l'AEF ne semble pas prévue.

Face à ces constats, nous concluons que le projet de Table comble partiellement l'absence d'espace de participation et de représentation des parents AEF et de leurs jeunes dans le système éducatif. Par souci d'équité, d'efficacité et pour le bon développement de l'AEF, il serait souhaitable de prévoir, pour les parents AEF:

- une représentation régionale et locale ;
- un pouvoir décisionnel ;
- une représentation individuelle et collective ;
- un poids significatif dans les instances ;
- la participation d'au moins 25 parents supplémentaires répartis dans les différentes régions;
- la participation d'au moins 2 jeunes de 2<sup>e</sup> cycle du secondaire ;
- et la représentation de parents d'enfants HDAA.

Un dispositif de gouvernance régionale avec ces caractéristiques améliorerait l'efficacité de la mise en œuvre et de l'ajustement du cadre législatif et réglementaire, en favorisant :

- l'inclusion et la participation des parents AEF et de leurs jeunes ;
- la représentation des besoins spécifiques de ces enfants ;
- l'intercompréhension et la collaboration entre ces familles et les acteurs scolaires;
- le partage d'expertise et de ressources entre les accompagnateurs AEF ;
- l'échange d'expertise entre les parents AEF et les intervenants scolaires ;
- la transparence de la gestion de l'AEF par les CS;
- la reddition de compte au Ministère et à la population ;
- la résolution de problèmes locaux ou régionaux ;
- une courroie de transmission entre la Table nationale et les milieux ;
- le sain développement de cette forme d'éducation.

#### **RECOMMANDATION 5 :**

**Composer la Table de concertation nationale en matière d'enseignement à la maison prévue à l'article 12 du projet de loi, en :**

- **y assurant un équilibre entre acteurs scolaires et parents ;**
- **y réservant un espace pour la représentation des parents d'enfants HDAA.**



## **RECOMMANDATION 6 :**

**Instaurer un palier régional de gouvernance de l'apprentissage en famille, regroupant des commissions scolaires voisines et les groupes de soutien d'AEF du même territoire. Ce devrait être un dispositif :**

- **ayant un pouvoir décisionnel sur la gestion régionale et locale en matière d'AEF;**
- **où siègeraient des parents (au moins 25 dans la province) à titre individuel et collectif (groupes de soutien) ;**
- **où les parents auraient un poids au moins égal à celui du milieu scolaire ;**
- **incluant des jeunes AEF de niveau secondaire;**
- **et une représentation des parents d'enfants HDAA.**

## **6. Le croisement des données et l'obligation de suivi**

Par ses articles 2 (avis écrit des parents à la commission scolaire), 3 (échange de renseignements et démarches des CS), 11 (recueil de renseignements) et 14 (modification de la Loi sur l'assurance maladie), le projet de loi donne au ministre les moyens d'identifier et de retracer, notamment, les enfants AEF non-inscrits au Québec.

Depuis septembre 2002, à la demande du Ministère, les enfants scolarisés à la maison sont recensés par les CS au moment de la déclaration de leur effectif scolaire présent au 30 septembre. Ainsi, la CS peut déclarer les enfants scolarisés à la maison dont elle fait le suivi et obtenir la subvention prévue aux Règles budgétaires à cet effet (1000\$/ enfant en 2016-2017). Les parents d'enfants scolarisés à la maison doivent donc fournir certains documents officiels à la CS pour lui permettre de vérifier l'identité et l'âge de chaque enfant.<sup>11</sup> Les données concernant les élèves reconnus comme éduqués à la maison ne sont comptabilisées par le Ministère que depuis l'année scolaire 2007-2008, comme l'indique le tableau suivant.

---

<sup>11</sup> Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010). La scolarisation à la maison – Orientations. Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_jeunes/ScolarisationMaison\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/ScolarisationMaison_f.pdf)

	Primaire	Secondaire	Total
2007-2008	524	250	788
2008-2009	585	352	937
2009-2010	650	362	1 012
2010-2011	670	387	1 057
2011-2012	644	393	1 037
2012-2013	703	411	1 114
2013-2014	753	428	1 181
2014-2015	799	476	1 275
2015-2016	1 422	506	1 928
2016-2017 <sup>12</sup>	1 142	630	1 772

Nombre d'élèves déclarés comme scolarisés à la maison, à la formation générale des jeunes, selon l'ordre d'enseignement (années scolaires 2007-2008 à 2016-2017)<sup>13</sup>

Ceci dit, comme plusieurs parents n'inscrivent pas leurs enfants à la CS et que certaines CS ne souhaitent pas faire le suivi de ces enfants, les données sont incomplètes. En 2003-2004, lors d'une étude menée auprès de 203 familles (représentant 505 enfants) pratiquant l'AEF<sup>14-15-16-17</sup>, 60% des parents participants ont affirmé que les autorités scolaires étaient au courant de leur décision d'éduquer leurs enfants à la maison : 20,0% des familles avaient une entente avec leur CS, 3,5% étaient en conflit avec elle et 36,5% n'avaient ni entente, ni conflit. De plus, selon les informations recueillies par le Protecteur du citoyen lors

<sup>12</sup> Les données de 2016-2017 sont provisoires et incomplètes.

<sup>13</sup> MEES, GIR, DGSEG, DIS, Portail informationnel, système Charlemagne, données au 2017-01-26.

<sup>14</sup> 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. Repéré à <http://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/557/MR00230.pdf>

<sup>15</sup> Brabant, C., Bourdon, S. et Jutras, F. (2003). Home Education in Quebec: Family First. *Evaluation and Research in Education*, 17(2-3), 112–131. Repéré à [www.informaworld.com/smpp/content~db=all~content=a907086388](http://www.informaworld.com/smpp/content~db=all~content=a907086388)

<sup>16</sup> Brabant, C., Bourdon, S. et Jutras, F. (2004). L'école à la maison au Québec : l'expression d'un choix familial marginal. *Enfances, familles, générations*, 1(1). Repéré à [www.erudit.org/revue/efg/2004/v/n1/008894ar.html](http://www.erudit.org/revue/efg/2004/v/n1/008894ar.html)

<sup>17</sup> Brabant, C. (2013). *L'école à la maison au Québec : un projet familial, social et démocratique*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

de son enquête sur la scolarisation à la maison menée en 2014-2015<sup>18</sup>, le Ministère estimait à quelque 2 000 le nombre d'enfants non-inscrits, dont 700 seraient connus des CS parce qu'ils ont déjà fréquenté un établissement ou obtenu une dispense, mais auraient été « désinscrits » au fil du temps. Qu'arrive-t-il pour que ces enfants ne soient plus inscrits ?

A ma connaissance, les raisons principales pour lesquelles plusieurs parents choisissent de ne pas inscrire un ou plusieurs de leurs enfants à la CS sont :

- 1) la nature de la relation avec la CS;
- 2) la forme et l'objet de l'évaluation ;
- 3) l'absence de bénéfice pour l'enfant ;
- 4) la menace de signalement au Directeur de la protection de la jeunesse ou de réintégration forcée à l'école.

#### 1) *La nature de la relation*

Une étude menée Québec auprès de 203 familles (ayant 505 enfants d'âge scolaire) a questionné les parents sur ce qu'ils considéreraient comme « une relation idéale » avec les autorités scolaires<sup>19-20-21-22</sup>. Le choix de réponses offert était :

- Aucune relation.
- Qu'elles évaluent l'expérience éducative et l'enseignement que nous offrons seulement.
- Qu'elles nous offrent des services seulement, sans aucune obligation pour nous (ex. subvention pour faire l'école à la maison, accès à des locaux, aide pédagogique pour les parents).

---

<sup>18</sup> Protecteur du citoyen. (2015). *La scolarisation à la maison : pour le respect du droit à l'éducation des enfants*. (Rapport d'enquête). Québec, Québec : Assemblée nationale. Repéré à [https://protecteurducitoyen.qc.ca/sites/default/files/pdf/rapports\\_speciaux/2015-04-28\\_scolarisation-maison.pdf](https://protecteurducitoyen.qc.ca/sites/default/files/pdf/rapports_speciaux/2015-04-28_scolarisation-maison.pdf)

<sup>19</sup> 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. Repéré à <http://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/557/MR00230.pdf>

<sup>20</sup> Brabant, C., Bourdon, S. et Jutras, F. (2003). Home Education in Quebec: Family First. *Evaluation and Research in Education*, 17(2-3), 112–131. Repéré à [www.informaworld.com/smpp/content~db=all~content=a907086388](http://www.informaworld.com/smpp/content~db=all~content=a907086388)

<sup>21</sup> Brabant, C., Bourdon, S. et Jutras, F. (2004). L'école à la maison au Québec : l'expression d'un choix familial marginal. *Enfances, familles, générations*, 1(1). Repéré à [www.erudit.org/revue/efg/2004/v/n1/008894ar.html](http://www.erudit.org/revue/efg/2004/v/n1/008894ar.html)

<sup>22</sup> Brabant, C. (2013). *L'école à la maison au Québec : un projet familial, social et démocratique*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Qu'elles évaluent l'expérience éducative et l'enseignement que nous offrons ET nous proposent des services (ex. voir ci-dessus).

Les parents répondants ont nettement préféré les deux dernières options, qui incluent une offre de services de la part des CS. Toutefois, les deux premières options (aucune relation ; évaluation seulement) reflètent la situation qui prévaut encore maintenant dans les CS. Les parents sont donc insatisfaits de la relation unidirectionnelle (de reddition de comptes et d'évaluation) imposée par les CS. En d'autres mots, pour faire référence aux approches-types présentées en début de mémoire, les parents souhaitent une approche d'«intervision» et de soutien, alors que la loi ne prévoit qu'une approche de contrôle ou l'absence d'interaction. Ainsi, parmi le groupe à l'étude, 40% avaient fait le choix de la non-inscription.

De plus, l'interaction entre les parents AEF et les instances scolaires souffre de plusieurs irritants, non seulement sur le plan légal, sur le plan administratif et sur le plan politique, mais aussi sur le plan des attitudes des uns et des autres (ex. préjugés, antagonisme, supériorité, inflexibilité, manque de transparence, etc.). Heureusement, des exemples d'interactions satisfaisantes entre eux et des recherches-formations menées au Québec confirment la possibilité d'une coopération constructive pour la création d'un modus vivendi acceptable pour tous <sup>23-24-25-26-27-28-29</sup>.

<sup>23</sup> Brabant, C. (2013). *L'école à la maison au Québec : un projet familial, social et démocratique*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

<sup>24</sup> 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.

<sup>25</sup> Brabant, C. et Bourdon, S. (2012). Le changement en éducation et la gouvernance réflexive. Expérimentation d'un modèle d'appropriation du changement par des groupes de parents-éducateurs au Québec. *Éducation et francophonie*, 40(1), 32-55. Repéré à [http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-40-1-032\\_BRABANT.pdf](http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-40-1-032_BRABANT.pdf)

<sup>26</sup> Brabant, C. (2010). *Pour une gouvernance réflexive de l'«apprentissage en famille»*. Étude des processus d'apprentissage de trois groupes de parents-éducateurs au Québec. (Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke). Repéré à [https://docs.google.com/file/d/0B0mcj\\_60xzVJdm56VWE1UVV3WIU/edit](https://docs.google.com/file/d/0B0mcj_60xzVJdm56VWE1UVV3WIU/edit)

<sup>27</sup> Brabant, C. (2015). La gouvernance de l'apprentissage en famille au Québec : une solution. *Réseau d'information pour la réussite éducative (RIRE)*. Repéré à <http://rire.ctreq.qc.ca/2015/09/gouvernance-famille/>

<sup>28</sup> Brabant, C. et Dumond, M. (2014, mai). *Le point de vue de parents-éducateurs et d'administrateurs scolaires sur la gouvernance de l'apprentissage en famille*. Conférence présentée dans le cadre du colloque : «Regards croisés sur l'apprentissage en famille (l'«école à la maison»)» au Congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS). Montréal, Québec. Repéré à <https://sites.google.com/site/christinebrabantphd/actes-acfas-2014/resume-2>

<sup>29</sup> Protecteur du citoyen. (2015). *La scolarisation à la maison : pour le respect du droit à l'éducation des enfants*. (Rapport d'enquête). Québec, Québec : Assemblée nationale. Repéré à [https://protecteurducitoyen.qc.ca/sites/default/files/pdf/rapports\\_speciaux/2015-04-28\\_scolarisation-maison.pdf](https://protecteurducitoyen.qc.ca/sites/default/files/pdf/rapports_speciaux/2015-04-28_scolarisation-maison.pdf)

## 2) La forme et l'objet de l'évaluation : progressistes vs traditionnels

Globalement, les parents-éducateurs considèrent que l'école adopte une orientation plus traditionnelle qu'eux<sup>30</sup>. Ils désapprouvent en particulier l'accent mis sur les résultats scolaires et sur un programme planifié par le Ministère et l'enseignant, alors qu'eux valorisent davantage le processus d'apprentissage et permettent une plus grande implication de l'enfant dans le choix de son parcours éducatif.

Cela résulte en des stratégies d'évaluation différentes. Alors que les CS proposent souvent les examens écrits et uniformes par niveau, les parents valorisent plus souvent l'évaluation par observation de leur enfant, dialogue avec lui et portfolio de travaux, pour constater sa progression individuelle. C'est le cas en particulier des parents les plus préoccupés par le développement socioémotionnel de leur enfant.

Par contre, un sous-groupe de parents d'orientation plus traditionnelle trouve au contraire que l'évaluation scolaire est trop progressiste. Ceux-ci trouvent complexe la préparation d'un portfolio, préférant que leur enfant passe des examens. Ils ont également tendance à préférer l'évaluation de connaissances plutôt que l'évaluation de compétences (qui se fait actuellement dans les écoles). C'est le cas en particulier des parents les plus préoccupés par la transmission de valeurs religieuses ou morales.

Enfin, certains parents s'opposent à l'évaluation des apprentissages de l'enfant par l'école, soit : a) parce qu'ils considèrent que l'enfant ne devrait pas être soumis à des évaluations formelles avant la fin du primaire, comme c'est permis dans les écoles alternatives; b) parce qu'ils n'acceptent pas que la dispense de fréquentation scolaire dépende des résultats de l'enfant, mais plutôt d'une évaluation de l'enseignement et de l'expérience éducative offerts, tel qu'écrit dans la loi actuelle; c) parce qu'ils craignent que l'évaluation

---

<sup>30</sup> Brabant, C. et Dumond, M. (2017). Home Education in Canada. Dans M. Gaither (dir.), *The Handbook of Home Education* (p. 271-302). Hoboken, New Jersey: Wiley. Repéré à <http://ca.wiley.com/WileyCDA/WileyTitle/productCd-1118926935.html>

menée par l'école soit biaisée, surtout s'ils ont retiré les enfants de l'école en situation de conflit avec elle<sup>31</sup>.

### 3) *L'absence de bénéfice pour l'enfant*

Plusieurs parents ne voient pas l'intérêt de satisfaire la demande d'évaluation par la CS, un processus qui peut être exigeant pour la famille, si l'enfant n'en bénéficie pas en retour. Par exemple, le Collectif d'apprentissage en famille de l'Estrie indique ceci dans son énoncé de mission : « la forme d'évaluation choisie devrait comporter un bénéfice direct pour les enfants et pour leurs familles. »<sup>32</sup> Voici des exemples de services de soutien et de suivi qui pourraient être mis en place au Québec :

- À court terme :

- accès facilité aux ressources documentaires officielles et didactiques (site web, séances d'information, prêt de matériel par les écoles) ;
- invitation des familles pratiquant l'AEF à utiliser les ressources d'une école-pôle ou associée (bibliothèque, gymnase, laboratoires, photocopieur, numériseur, ordinateur, service de garde, etc.), et à participer aux activités parascolaires et aux sorties pédagogiques ;
- offre de soutien professionnel aux familles pratiquant l'AEF qui en font la demande (orthopédagogie, orthophonie, psychoéducation, évaluations diagnostiques, plan d'intervention individualisé, infirmière, conseiller d'orientation, etc.) ;
- extension du service Allô prof pour offrir un service de jour ;
- accès à un service de reconnaissance des acquis ;
- offre d'un soutien financier aux parents;

---

<sup>31</sup> Brabant, C., Bourdon, S. et Jutras, F. (2004). L'école à la maison au Québec : l'expression d'un choix familial marginal. *Enfances, familles, générations*, 1(1). Repéré à [www.erudit.org/revue/efg/2004/v/n1/008894ar.html](http://www.erudit.org/revue/efg/2004/v/n1/008894ar.html)

<sup>32</sup> Site du Collectif d'apprentissage en famille de l'Estrie (CAFestrie): [www.cafestrie.org](http://www.cafestrie.org)

- offre de formation à distance pour les études secondaires aux jeunes qui font leur secondaire en famille, peu importe leur âge.
- À moyen terme :
  - soutien des groupes de soutien d'AEF (financement des groupes pour un salaire octroyé à une personne coordonnatrice et possibilité d'avoir pignon sur rue) ;
  - encourager les familles à participer aux activités des Écoles éloignées en réseau ;
  - possibilité de fréquentation de l'école à temps partiel ;
  - création d'une offre de formation à distance pour les études primaires.
- À long terme :
  - création de centres de ressources pédagogiques pour les familles AEF : ressources documentaires et didactiques, soutien pédagogique, cours et formation continue pour les parents;
  - élaboration d'une communauté éducative virtuelle ;
  - création ou traduction en français de programmes variés (ex. Waldorf-Steiner, Montessori) pour l'AEF;
  - accès à un service de tutorat ;
  - sollicitation du Secrétariat à la condition féminine pour soutenir l'action des mères qui choisissent de s'engager dans cette forme d'éducation et dans son développement.

De telles offres de service à l'enfant et aux parents accorderaient plus de crédibilité à l'affirmation de la CS qu'elle souhaite agir en collaboration avec les enfants pour l'éducation de l'enfant.

#### 4) *La menace de signalement au DPJ ou de réintégration forcée à l'école*

Assez souvent, lors du premier contact écrit ou verbal avec les parents, la CS évoque la possibilité d'un signalement au DPJ en cas de mésentente. En plus de débiter la relation sur

des bases menaçantes, cette éventualité, pouvant déboucher sur le retrait des enfants de la famille, fait trembler même les meilleurs parents. De même, la crainte qu'une évaluation considérée insatisfaisante par la CS entraîne une réintégration forcée de l'enfant à l'école fait reculer certains parents. Il leur faut parfois plusieurs années d'AEF pour gagner l'expérience et la confiance en soi suffisantes pour faire face à ces risques. De plus, des parents sentent que leur choix éducatif n'est pas respecté ni valorisé par la CS <sup>33-34-35-36-37-38</sup>.

Dans le contexte québécois actuel, vu les pratiques des CS à l'endroit de l'AEF, certains parents souhaitent sérieusement éviter toute interaction avec elles. Alors que cette possibilité est actuellement plutôt facile, les ententes d'échange de renseignements entre le MEES et la RAMQ pourraient les pousser à une exclusion sociale plus importante. Par exemple, cela pourrait hausser le nombre de parents qui n'inscrivent pas leurs enfants au registre de l'état civil (ex. enfants nés à la maison) ou ne renouvellent pas leur inscription à l'assurance maladie, augmentant l'invisibilité de ces enfants, leur vulnérabilité en cas de maladie et réduisant leur accès au marché du travail à l'âge adulte. Une telle mesure de contrôle, si elle est implantée, devrait donc être associée à un niveau minimal d'exigence et d'intervention, afin de ne pas hausser l'incidence de tels comportements et créer alors l'inverse de son intention.

---

<sup>33</sup> Brabant, C. (2013). *L'école à la maison au Québec : un projet familial, social et démocratique*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

<sup>34</sup> Brabant, C. et Bourdon, S. (2012). Le changement en éducation et la gouvernance réflexive. Expérimentation d'un modèle d'appropriation du changement par des groupes de parents-éducateurs au Québec. *Éducation et francophonie*, 40(1), 32-55. Repéré à [http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-40-1-032\\_BRABANT.pdf](http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-40-1-032_BRABANT.pdf)

<sup>35</sup> Brabant, C. (2010). *Pour une gouvernance réflexive de l'«apprentissage en famille»*. Étude des processus d'apprentissage de trois groupes de parents-éducateurs au Québec. (Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke). Repéré à [https://docs.google.com/file/d/0B0mcj\\_60xzVJdm56VWE1UVV3WIU/edit](https://docs.google.com/file/d/0B0mcj_60xzVJdm56VWE1UVV3WIU/edit)

<sup>36</sup> Brabant, C. (2015). La gouvernance de l'apprentissage en famille au Québec : une solution. *Réseau d'information pour la réussite éducative (RIRE)*. Repéré à <http://rire.ctreq.qc.ca/2015/09/gouvernance-famille/>

<sup>37</sup> Brabant, C. et Dumond, M. (2014, mai). *Le point de vue de parents-éducateurs et d'administrateurs scolaires sur la gouvernance de l'apprentissage en famille*. Conférence présentée dans le cadre du colloque : «Regards croisés sur l'apprentissage en famille (l'«école à la maison»)» au Congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS). Montréal, Québec. Repéré à <https://sites.google.com/site/christinebrabantphd/actes-acfas-2014/resume-2>

<sup>38</sup> Protecteur du citoyen. (2015). *La scolarisation à la maison : pour le respect du droit à l'éducation des enfants*. (Rapport d'enquête). Québec, Québec : Assemblée nationale. Repéré à [https://protecteurducitoyen.qc.ca/sites/default/files/pdf/rapports\\_speciaux/2015-04-28\\_scolarisation-maison.pdf](https://protecteurducitoyen.qc.ca/sites/default/files/pdf/rapports_speciaux/2015-04-28_scolarisation-maison.pdf)



Dans la grande majorité des cas, il est dans l'intérêt des enfants que leurs parents interagissent volontairement avec des accompagnateurs, dans un esprit de collaboration. Une inscription et un suivi forcés pourraient engendrer un stress inutile à la famille et nuire à l'équilibre familial, donc à l'enfant ; ces mesures ne seront bénéfiques que dans les cas où il y a une incompatibilité marquée entre l'intérêt de l'enfant et l'intérêt des parents, au point où l'on en vienne à se résoudre à accepter de perdre la collaboration des parents.

Pour éclairer cette décision, je cite une étude de faisabilité et un rapport de recherche sur le suivi de l'AEF produits pour le gouvernement du Royaume-Uni<sup>39, 40</sup>.

- La fiabilité, l'efficacité et la robustesse de systèmes de couplage des données n'étant pas connues, la prudence est de mise dans les ambitions d'une telle mesure et dans sa mise en œuvre. Des erreurs pourraient causer toutes sortes de problèmes.
- Nous savons que la capacité et la volonté des instances locales de suivre adéquatement les enfants déjà connus et inscrits sont limitées. Il serait donc judicieux d'améliorer cette capacité et cette volonté avant de leur en amener d'autres, c'est-à-dire ceux que le couplage des données fera « apparaître ».
- Différentes solutions doivent être trouvées et mises en place préalablement, pour ne pas créer de situation de crise dans les instances locales et dans les familles. Par exemple, l'appel à des professionnels externes pour assumer cette tâche.
- Bien qu'ils ne fréquentent pas l'école publique, l'État a des obligations à l'égard du droit à l'éducation, de la sécurité et de la réussite des enfants AEF. En ce sens, selon les rapports cités, l'État devrait :
  - Prévoir rapidement des ressources supplémentaires pour le soutien et le suivi des enfants actuellement non-inscrits;

---

<sup>39</sup> Badman, G. (2009). *Report to the Secretary of State on the review of elective home education in England*. Londres, Royaume-Uni: The Stationery Office.

<sup>40</sup> Hopwood, V., O'Neill, L., Castro, G. et Hodgson, B. (2007). *The Prevalence of Home Education in England: A Feasibility Study*. Rapport RR827, produit pour le Department for Education and Skills. Nottingham, UK: York Consulting Limited.

- Accepter pour ce faire la participation de divers professionnels et organisations en éducation, dans la perspective d'un engagement de l'école dans la création d'une communauté éducative.

En somme, bien que le couplage des données du ministère de l'Éducation avec celles de la Régie de l'assurance maladie du Québec puisse assurer un repérage des enfants d'âge scolaire non-inscrits par les parents ou non-déclarés par les CS et permettre l'obtention d'un portrait plus fidèle du nombre d'enfants AEF, un suivi forcé des enfants par la CS ne règlera pas les irritants présents dans les interactions entre les CS et les parents. De plus, ce repérage pourrait faire connaître un nombre important d'enfants non-inscrits ou non-déclarés, actuellement non suivis. Il faut prévoir les ressources financières, humaines, matérielles et structurelles nécessaires pour être en mesure de les accueillir et d'assurer leur suivi. Il faut aussi instaurer des changements afin que ces nouvelles relations non choisies ne soient pas conflictuelles.

Par conséquent, je considère qu'il faut penser le calendrier de mise en œuvre du repérage d'enfants non-inscrits / non-déclarés de manière à permettre au système éducatif d'améliorer et de stabiliser ses pratiques de façon satisfaisante et harmonieuse avec les enfants actuellement inscrits et les intervenants désignés. Le couplage des données proposé pourrait s'avérer bénéfique uniquement s'il est lié à des règles peu coercitives et peu répressives ; sinon, il y a un risque de susciter un état de crise dans les CS qui ne veulent pas ou ne sont pas prêtes à assurer le suivi des enfants AEF, ainsi qu'un mécontentement et/ou un retrait de l'État civil par certains parents.

Il y a un danger à prioriser l'intérêt de l'enfant sur les droits des parents quand ce n'est pas nécessaire, puisque leur collaboration est fondamentale ; l'État ne peut pas être un grand orphelinat ni une grande famille d'accueil. À défaut de pouvoir faire mieux sans eux, nous devons plutôt faire confiance aux parents, les soutenir, et au besoin, instaurer des programmes de rattrapage à l'âge adulte facilement accessibles pour les jeunes qui le désirent<sup>41</sup>.

---

<sup>41</sup> Perry-Hazan, L. (2015) Curricular choices of ultra-Orthodox Jewish communities: translating international human rights law into education policy. *Oxford Review of Education*, 41(5), 628-646.

**RECOMMANDATION 7 :**

**Repenser le calendrier de mise en œuvre du croisement de données et du repérage des enfants non déclarés ou non-inscrits en relation avec la préparation des professionnels et des organisations qui seront autorisés à les accompagner, de manière à s'assurer que des accompagnateurs soient disposés, formés et compétents au moment de recevoir ces enfants et leurs parents.**

**RECOMMANDATION 8 :**

**Garder minimales les exigences envers les parents et mettre en place une offre de services et de ressources, pour faire en sorte qu'ils viennent d'eux-mêmes inscrire leurs enfants.**

## **7. Les enfants à risque**

Le fait que des parents abusifs ou négligents puissent déclarer qu'ils pratiquent l'AEF pour cacher leurs enfants serait le plus grand facteur de risque pour les enfants. En effet, aux États-Unis, des cas de négligence grave et des décès d'enfants ont été documentés dans de tels contextes<sup>42</sup>. En 2014, une étude menée par la Coalition for Responsible Home Education sur la torture des enfants AEF aux États-Unis a relevé que dans 47% des cas de torture, un dossier de protection de l'enfance avait été ouvert puis fermé à leur sujet, à la suite de quoi leurs parents les avaient retirés de l'école et inscrits en AEF afin de les isoler davantage<sup>40</sup>. Cette étude a également révélé 84 cas d'enfants inscrits à l'AEF qui sont décédés conséquemment à des abus ou de la négligence entre 2000 et 2012. C'est probablement un nombre assez faible en proportion de la population étatsunienne concernée. Il n'est pas suggéré que l'abus ou la négligence soient plus fréquents chez les enfants AEF que dans la population générale. Toutefois, le contexte de l'AEF peut exacerber le problème en augmentant l'isolement des enfants et le contrôle parental sur eux. Il s'agit donc de s'assurer

---

<sup>42</sup> Coalition for Responsible Home Education. (s.d.) *Protecting At-Risk Homeschooled Children*. Canton, MA: Coalition for Responsible Home Education. Repéré à <https://www.responsiblehomeschooling.org/policy-issues/policy-recommendations/at-risk-children/>

que le choix de l'AEF soit bien un projet éducatif des parents et non une stratégie utilisée pour abuser des enfants impunément.

Selon une investigation au sujet de tristes cas de cette nature ayant été documentés par la CRHE, plusieurs parents qui utilisaient l'AEF pour cacher une situation d'abus ou de négligence :

- avaient précédemment été trouvés coupables de crimes violents ou de crimes contre des enfants;
- avaient un historique d'intervention des services de protection de l'enfance;
- n'instruisaient pas leurs enfants <sup>40</sup>.

Par conséquent, la CRHE recommande de prévoir des mesures légales pour prévenir ces situations <sup>40-43</sup>. Parmi celles-ci, nous retiendrons celles qui paraissent applicables dans notre contexte :

- un système d'alerte de la part des services de protection à l'enfance :
  - les familles qui ont fréquemment fait l'objet de signalements pour abus ou qui ont un dossier de protection de l'enfance en cours et qui choisissent l'AEF devraient être signalées aux autorités scolaires pour un suivi particulier ;
  - une voie de communication entre les services de protection de l'enfance et l'organisation scolaire devrait être mise en place.
- une interdiction de pratiquer l'AEF si
  - un parent, un tuteur ou un autre adulte du ménage a été trouvé coupable de certains délits criminels dans les cinq années précédant l'année scolaire concernée (homicide ; agression ; harcèlement ; enlèvement ; contrainte illégale ; viol ; agression sexuelle ; indécence ; inceste ; dissimulation de la mort d'un enfant ; mise en danger du bien-être des enfants ; traite des enfants en bas âge, prostitution, obscénité et d'autres matériels et spectacles sexuels ; corruption des mineurs ; abus sexuels sur les enfants ; consommation de drogues)<sup>44</sup> ;

---

<sup>43</sup> Coalition for Responsible Home Education. (2014). *Policy Recommendations*. Canton, MA: Coalition for Responsible Home Education. Repéré à <http://www.responsiblehomeschooling.org/wp-content/uploads/2013/09/Policy-Recommendations.pdf>

<sup>44</sup> Page du site web de la Coalition for Responsible Home Education : *Pennsylvania*. Repéré à <https://www.responsiblehomeschooling.org/policy-issues/state-by-state/pennsylvania/>

- des rencontres de suivi annuelles
  - peuvent contribuer à repérer de telles situations, en identifiant des enfants qui ne reçoivent pas d’instruction ;
  - la CRHE recommande que cette évaluation soit menée par un tiers neutre (ni parental ni scolaire) qui ait une obligation de signalement.

En somme, il serait souhaitable que le Québec envisage également ces mesures légales ou règlementaires susceptibles de contribuer à repérer les cas où l’AEF serait utilisé pour cacher une situation d’abus ou de négligence des enfants.

**RECOMMANDATION 9 :**

**Inclure au projet de loi les mesures légales et/ou règlementaires suivantes, susceptibles de contribuer à repérer les cas où l’apprentissage en famille serait utilisé pour cacher une situation d’abus ou de négligence des enfants :**

- **une interdiction de pratiquer l’AEF en présence de certains antécédents judiciaires chez les adultes du ménage;**
- **l’élaboration d’un système d’alerte de la part de la Direction de la protection de la jeunesse (communication entre le DPJ et les autorités scolaires) ;**
- **des rencontres de suivi annuelles.**

## **8. La présomption et les sanctions financières pour les établissements**

La limite de 20 heures par semaine de fréquentation d’un lieu offrant une formation ou un enseignement non visé par la Loi sur l’instruction publique ou par la Loi sur l’enseignement privé m’apparaît juste, puisqu’elle équivaut aux conditions régissant les projets particuliers de type arts-études, sports-études, etc. En effet, les enfants inscrits dans ces programmes dévouent souvent 20 heures par semaine à leur sport, à la pratique d’un instrument de musique ou à d’autres apprentissages liés au projet particulier.

Par contre, les sanctions financières prévues pour les établissements contrevenant risquent de s’avérer inefficaces, d’une part, parce qu’elles ne visent pas les parents, premiers

responsables de l'éducation de leurs enfants, dont il faut solliciter la collaboration ; d'autre part, parce que le respect de ses convictions n'a pas de prix pour qui y tient. Dans cet esprit, selon moi, il vaut mieux agir de manière à amener des changements volontaires que par des mesures de sanction. Les amendes devraient, de façon générale selon moi, et précisément avec les communautés juives ultraorthodoxes, selon Perry-Hazan<sup>45</sup> être remplacées par des mesures incitatives à l'endroit des parents ou des établissements.

**RECOMMANDATION 10 :**

**Remplacer les sanctions financières prévues aux articles 16 et 28 du projet de loi n°144 par des mesures incitatives.**

---

<sup>45</sup> Perry-Hazan, L. (2015) Curricular choices of ultra-Orthodox Jewish communities: translating international human rights law into education policy. *Oxford Review of Education*, 41(5), 628-646.

## CONCLUSION

Le projet de loi 144 représente un rattrapage courageux du Québec à l'égard du mouvement d'apprentissage en famille. L'approche de gouvernance adoptée, soit celle de l'«intervision», éventuellement bonifiée par le soutien et la participation d'autres pouvoirs, s'inscrit dans les modèles modérés et équilibrés, qui concilient les droits, responsabilités et intérêts de l'enfant, de ses parents et de l'État. Pour cette raison, plusieurs critiquent jugeront qu'il ne va pas assez loin, soit dans l'encadrement de cette pratique pour la rapprocher de l'expérience scolaire, soit dans la confiance accordée aux parents qui s'en éloignent. Comme disait Hill (2000), il ne sert à rien de mettre en compétition une vision de l'apprentissage en famille idéal avec une vision de l'école idéale. Il vaut mieux faire preuve de réalisme, d'humilité et de pragmatisme, pour reconnaître qu'on en sait, en fait, bien peu sur l'éducation idéale, et encore moins si on pose cette question pour un enfant en particulier.

Osons reconnaître que notre système scolaire ne parvient pas à accomplir parfaitement sa mission d'instruire, socialiser et qualifier tous les enfants. En effet, pour ce qui est de l'instruction, faut-il rappeler que 53 % des Québécois de 16 à 65 ans, ayant pourtant tous vécu l'obligation de fréquentation scolaire, sont considérés comme des analphabètes fonctionnels. Au plan de la socialisation, sans en diminuer les mérites, l'éducation scolaire n'arrive pas à enrayer, dans ses murs comme dans les générations d'adultes qu'elle a formées, des fléaux sociaux tels que l'intimidation, l'homophobie, le suicide des jeunes, le rejet de la différence, la radicalisation, les violences sexuelles, la toxicomanie, la délinquance, etc. Quant à la qualification, 14,1% des élèves sortaient de la formation générale des jeunes sans diplôme ni qualification en 2013-2014<sup>46</sup>. Le Conseil supérieur de l'éducation souligne même que certains problèmes de réussite découlent peut-être spécifiquement du mode de fonctionnement de l'école:

la forme scolaire telle que nous la connaissons, qui (surtout au secondaire) privilégie l'écrit dans un espace-temps rigide, centré sur la matière à enseigner davantage que sur ce qui est réellement appris [...] laisse peu de place au développement du plein potentiel de tous les élèves. [...] Aussi, même si on vise officiellement la réussite éducative de tous les élèves et que tous les enfants arrivent à l'école avec le goût d'apprendre, le découpage du

---

<sup>46</sup> Repéré à

[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/Tableau\\_taux-officiels-decrochage\\_CS\\_2013-2014.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Tableau_taux-officiels-decrochage_CS_2013-2014.pdf)

curriculum et la forme scolaire imposent un parcours et un rythme qui placent rapidement (et durablement) certains élèves en situation d'échec. La formule des écoles alternatives, qui mise sur le développement global des enfants, respecte leur rythme d'apprentissage et les évalue quand ils sont prêts, montre qu'il est possible de faire autrement.» (CSÉ, 2016, p. 73)

Les écoles alternatives proposent une formule éducative différente, l'apprentissage en famille aussi. L'éducation du XXI<sup>e</sup> siècle peut-elle réellement se passer de ces espaces d'engagement parental accru, de cette possibilité d'expérimentation pédagogique et sociale, de cette soupape à l'expression des différences ? Si certains besoins éducatifs ne trouvent pas réponse dans le système scolaire, il serait dommage de forcer la reproduction des composantes de ce modèle au sein de la famille. L'intérêt de cet espace, du point de vue d'une gouvernance réflexive<sup>47</sup>, tient justement à sa quasi sortie du système éducatif. Il peut ainsi révéler les lacunes de l'institution envers certaines populations ou la présence de freins à leur participation citoyenne à l'éducation. Le potentiel de réflexivité ainsi créé pourrait engendrer un renouvellement de l'institution, à condition que se réalise un processus d'apprentissage démocratique double: celui des individus et celui de l'institution. En effet, par leur recherche de nouvelles solutions aux défis de l'éducation, ces parents offrent à l'institution qui veut bien les écouter une possibilité de se renouveler en accueillant leurs expérimentations pour mieux répondre à leurs besoins et à leurs aspirations. En autant qu'un filet de sécurité existe et que la recherche les accompagne, ces expérimentations pourraient produire de nouvelles connaissances et profiter à tous les enfants ainsi qu'aux prochaines générations.

---

<sup>47</sup> Lenoble, J. et Maeschalck, M. (2011). *Démocratie, droit et gouvernance*. Sherbrooke : Éditions Revue de droit de l'Université de Sherbrooke.



## ANNEXE 1 Liste des recommandations

### RECOMMANDATION 1 :

Continuer d'appuyer les décisions relatives à l'apprentissage en famille sur la recherche et encourager la recherche à ce sujet.

### RECOMMANDATION 2 :

Maintenir l'approche de gouvernance de l'apprentissage en famille de type «intervision» pour la loi, le règlement et le guide des bonnes pratiques à venir.

### RECOMMANDATION 3 :

Remplacer le concept et l'expression «enseignement à la maison» par «apprentissage en famille».

### RECOMMANDATION 4 :

Remplacer, dans le paragraphe n°4(a)(b) de l'article 2 du projet de loi, l'expression « commission scolaire compétente » par « accompagnateur autorisé » ou une expression équivalente au choix du législateur, puis harmoniser le vocabulaire dans le reste du projet de loi.

### RECOMMANDATION 5 :

Composer la Table de concertation nationale en matière d'enseignement à la maison (TCNEM) prévue à l'article 12 du projet de loi n°144, en :

- en y assurant un équilibre entre acteurs scolaires et parents ;
- en y réservant un espace pour la représentation des parents d'enfants HDAA.

### RECOMMANDATION 6 :

Instaurer un palier régional de gouvernance de l'apprentissage en famille, regroupant des commissions scolaires voisines et les groupes de soutien d'AEF du même territoire. Ce devrait être un dispositif :

- ayant un pouvoir décisionnel sur la gestion régionale et locale en matière d'AEF;
- où siègeraient des parents (au moins 25 dans la province) à titre individuel et collectif (groupes de soutien) ;
- où les parents auraient un poids au moins égal à celui du milieu scolaire ;
- incluant des jeunes AEF de niveau secondaire;
- et une représentation des parents d'enfants HDAA.

#### RECOMMANDATION 7 :

Repenser le calendrier de mise en œuvre du croisement de données et du repérage des enfants non déclarés ou non-inscrits en relation avec la préparation des professionnels et des organisations qui seront autorisés à les accompagner, de manière à s'assurer que des accompagnateurs soient disposés, formés et compétents au moment de recevoir ces enfants et leurs parents.

#### RECOMMANDATION 8 :

Garder minimales les exigences envers les parents et mettre en place une offre de services et de ressources, pour faire en sorte qu'ils viennent d'eux-mêmes inscrire leurs enfants.

#### RECOMMANDATION 9 :

Inclure au projet de loi les mesures légales et/ou règlementaires suivantes, susceptibles de contribuer à repérer les cas où l'apprentissage en famille serait utilisé pour cacher une situation d'abus ou de négligence des enfants :

- une interdiction de pratiquer l'AEF en présence de certains antécédents judiciaires chez les adultes du ménage;
- l'élaboration d'un système d'alerte de la part de la Direction de la protection de la jeunesse (communication entre le DPJ et les autorités scolaires) ;
- des rencontres de suivi annuelles.

#### RECOMMANDATION 10 :

Remplacer les sanctions financières prévues aux articles 16 et 28 du projet de loi par des mesures incitatives.

## ANNEXE 2 Dispositifs de représentation/participation des parents et des élèves aux trois paliers de gouvernance du système éducatif

Palier national (ministère)
Conseil supérieur de l'éducation
<p><b>Composition :</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Cinq commissions : Éducation préscolaire et enseignement primaire; Enseignement secondaire; Enseignement collégial; Enseignement et recherche universitaires; Éducation des adultes et formation continue; et le Comité du rapport sur l'état et les besoins de l'éducation.</li><li>- Chaque commission compte de 9 à 15 membres issus d'institutions et organismes intéressés à l'enseignement.</li></ul> <p><b>Rôle :</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- <b>conseille</b> le ministre (avis et recommandations) sur toute question relative à l'éducation;</li><li>- lui <b>fait rapport</b> sur l'état et les besoins de l'éducation;</li><li>- <b>sollicite ou reçoit les requêtes</b>, l'opinion et les suggestions d'organismes ou de groupes intéressés ainsi que du public en général, sur toute question relative à l'éducation;</li><li>- <b>effectue ou fait effectuer les études et les recherches</b> qu'il juge utiles à l'exercice de sa fonction.</li></ul>
Fédération des comités de parents du Québec
<p><b>Composition :</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- La FCPQ est l'instance nationale par et pour les <b>parents des élèves qui fréquentent l'école</b> publique au Québec</li><li>- son Conseil général réunit des parents de partout au Québec, en provenance de tous les comités de parents membres;</li><li>- est aidée par des travaux du Forum des parents d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage qui lui aussi, réunit des parents de partout au Québec;</li><li>- elle peut consulter les parents engagés dans les divers comités scolaires.</li></ul> <p><b>Rôle :</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- <b>défend</b> et de <b>promeut</b> les droits et les intérêts des parents des élèves des écoles publiques primaires et secondaires de façon à assurer la qualité de l'éducation offerte aux enfants et leur réussite</li><li>- <b>travaille avec les partenaires nationaux</b> du milieu de l'éducation</li><li>- <b>met de l'avant le point de vue et les préoccupations des parents</b> dans les discussions nationales concernant l'éducation</li><li>- elle <b>informe, forme, anime, offre des services-conseils, produit des publications, fait de la recherche, consulte, représente</b></li></ul>

## Palier régional (commission scolaire)

### Conseil des commissaires

#### Composition :

- un citoyen élu par circonscription électorale; **trois ou quatre parents** nommés par le comité de parents, dont au moins un d'une école primaire, un d'une école secondaire et un parent d'enfant HDAA, pour y faire valoir les attentes des parents, leurs positions et leurs revendications.

#### Rôle:

- **détermine les orientations** de la commission scolaire en prenant en considération l'intérêt des élèves, des parents et des électeurs de leur communauté.

- **statue** notamment sur : les orientations et les priorités de la commission scolaire; les politiques éducatives et administratives; le plan stratégique de la commission scolaire; l'affectation et l'utilisation des écoles et des centres de formation sur le territoire; la répartition équitable des ressources humaines, matérielles et financières entre les établissements; la politique de transport scolaire; l'offre de cours d'été et la tarification qui y est liée; l'attribution de contrats de services professionnels ou autres; les orientations budgétaires et les dépenses à autoriser; la Politique sur les services de garde en milieu scolaire; l'affiliation avec des organismes nationaux ou internationaux; la tarification pour la location de locaux ou d'espaces à des organismes municipaux ou communautaires; les projets sociaux visant à lutter contre le décrochage scolaire ou la violence et l'intimidation.

### Comité de parents

#### Composition :

- un représentant **parent** de chaque école de la commission scolaire, élu par l'assemblée des parents de chaque école;

- un représentant **parent** du CCSEHDAA (voir ci-dessous).

#### Rôle:

- **transmet** à la commission scolaire l'expression des **besoins des parents**

- **promeut la participation des parents** aux activités de la commission scolaire et désigne à cette fin les **parents qui participent aux divers comités** formés par la commission scolaire

- **donne son avis** sur tout sujet propre à assurer le bon **fonctionnement de la commission scolaire** et sur toute question qu'elle est tenue de lui soumettre.

### Comité consultatif des services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage

#### Composition :

- **parents** de ces élèves, représentants du personnel qui dispense des services à ces élèves; représentants des **organismes** qui dispensent des services à des élèves HDAA; un **directeur** d'école; le **directeur général** de la commission scolaire (sans droit de vote).

- Les **parents doivent être majoritaires**.

#### Rôle:

- **donne son avis** à la commission scolaire sur **tout ce qui concerne spécifiquement les enfants HDAA** : la politique d'organisation des services éducatifs à ces élèves; l'affectation des ressources financières pour ces services; l'entente extérieure pour prestation de services complémentaires ou particuliers; les modalités d'évaluation, d'intégration et de regroupement; l'application d'un plan d'intervention; une exemption de fréquentation scolaire.

Palier local (école)
Conseil d'établissement
<p><b>Composition :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>parents</b>; membres du personnel enseignant et non-enseignant; membres de la communauté; <b>élèves</b> du 2<sup>e</sup> cycle du secondaire (s'il y a lieu); direction d'école (sans droit de vote).</li> <li>- <b>Nombre égal de parents et de membres du personnel.</b></li> <li>- <b>Présidé par un parent.</b></li> </ul> <p><b>Rôle :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>adopte, réalise et évalue</b> le projet éducatif de l'école</li> <li>- <b>approuve</b> le plan de réussite de l'école</li> <li>- <b>approuve</b> les règles de conduite, les modalités d'application du régime pédagogique, le temps alloué à chaque matière, l'utilisation des locaux, etc.</li> </ul>
Organisme de participation des parents
<p><b>Composition :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- regroupement de <b>parents</b> à l'intérieur d'une école</li> </ul> <p><b>Rôle :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>promeut</b> la collaboration des parents à l'élaboration, la réalisation et à l'évaluation périodique du projet éducatif</li> <li>- <b>offre des avis</b> à l'école et <b>encourage la participation</b> des parents</li> </ul>

## Représentation/participation des parents et des jeunes AEF dans la gouvernance du système éducatif

Palier national (ministère)
Table nationale de concertation sur l'enseignement à la maison
<p><b>Composition :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- À déterminer. Présence probable de représentants des 4 associations québécoises d'AEF et d'un nombre plus important de représentants des autorités scolaires</li> </ul> <p><b>Rôle :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>conseille</b> le ministre sur toute question qu'il lui soumet.</li> </ul>

## **ANNEXE 3 : Calcul de la représentation des parents et des jeunes dans le système scolaire public (selon les données de 2013-2014)<sup>48</sup>**

### **PARENTS D'ÉCOLIERS :**

#### Palier local (école)

Conseils d'établissement : 4 parents (minimum) x 2641 écoles = **10 564 parents**

Organismes de participation des parents : comité facultatif

#### Palier régional (commission scolaire)

Conseils des commissaires : 3-4 parents X 72 CS = **252 parents** (3.5 X 72)

Comités de parents : 1 parent X 2641 écoles = **2641 parents**

Comité consultatif EHDAA : de 7 à 12 parents (10) X 72 commissions scolaires : **720 parents**

#### Palier national (ministériel)

Conseil supérieur de l'éducation : actuellement, **1 membre d'un comité de parents** siège à la commission sur l'enseignement secondaire (non compté dans le total, puisque déjà inclus dans les comités de parents)

Fédération des comités de parents : son conseil général est constitué de 2 délégués de chaque comité de parents X 62 CS représentées = **124 parents** (non comptés dans le total, puisque déjà inclus dans les comités de parents)

<b>Proportion</b> : 14 177 parents pour 994 949 élèves, soit <b>1 : 70</b>
--

**JEUNES ÉCOLIERS** : 2 jeunes par école secondaire x 612 écoles secondaires = **1224 jeunes**

<b>Proportion</b> : 1224 représentants pour 318 132 jeunes du secondaire, soit <b>1 : 260</b>
---

### **APPRENTISSAGE EN FAMILLE:**

<b>Proportion PARENTS</b> : 4 parents-éducateurs pour 2000 enfants, soit <b>1 : 500.</b>
--

<b>Proportion JEUNES</b> : 0 représentant pour 428 jeunes du secondaire <sup>49</sup> , soit <b>0.</b>
--

<sup>48</sup> Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2015). *Effectif FGJ 2013-14 selon l'établissement*. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/Effectif\\_FGJ\\_etablisements\\_2013-14P.xls](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Effectif_FGJ_etablisements_2013-14P.xls)

<sup>49</sup> Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2015). *Statistiques de l'éducation. Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire*. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/15-00503\\_statistiques\\_2015\\_edition\\_v25oct.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/15-00503_statistiques_2015_edition_v25oct.pdf)