

**Faculté de psychologie et des sciences
de l'éducation
Ecole d'éducation et de formation
Master en sciences de l'éducation**

Processus d'apprentissage des parents engagés dans l'instruction en famille

Auteure : de Klerk Virginie (NOMA : 6788-19-00)

Promoteur : B. Delvaux

Accompagnatrices : A. Tilman et C. Devos

Lectrice : M-G. Vargas-Polack

Année académique 2021-2022

Tu vois alors c'est très drôle ce que tu dis (en parlant des différences dans les familles et que leur atypicité était commune), parce que je trouve que c'est ce qui unit un peu les familles d'IEF, c'est qu'on a tous quelque chose de pas comme les autres [...] dans le cadre de l'IEF, [...] qu'on arrive tous à se retrouver et en fait, toutes et tous, [avec] tous ces éléments atypiques, on les voit plus quand on est entre nous. [...] il y a vraiment plein de choses ou des choix ou des manières de vivre ou de croyances. Mais quand on est ensemble, [...], on ne voit plus tout ça. Et ça, je trouve ça génial parce que dans la société, c'est quand même vachement rare.

(Samantha, l.1060-1071)

Remerciements

Ce mémoire est le résultat d'un travail de recherche de près de deux ans. En préambule, je tiens à remercier chaleureusement toutes les personnes qui ont participé de près ou de loin au bon déroulement de celui-ci.

Je tiens tout particulièrement à remercier mon promoteur, Monsieur Delvaux, pour les multiples heures de relecture, de réunions. Il m'a soutenue, encouragée et fourni de précieux conseils. Merci pour la confiance qu'il m'a accordée dès le début de ce mémoire.

Je remercie également mon accompagnatrice, Alice Tilman, pour son aide précieuse et pour le temps qu'elle m'a consacré. De nombreuses heures de réunions Teams, ses multiples heures de relecture, le partage de son engouement pour la « non-sco » et ses messages d'encouragement ont été déterminants dans ce travail.

Je tenais également à remercier l'ensemble des familles de « non-sco » qui m'ont consacré du temps afin de répondre à toutes mes interrogations. Merci pour leur confiance et leur accueil.

Durant ces études, j'ai eu la chance de rencontrer Caroline Loumaye, ma partenaire de galère, que je remercie de tout cœur pour cette belle amitié. Je voudrais remercier également mes amies, Aurélie et Hélène, pour le temps accordé à la correction de ce travail.

Je tenais également à remercier ma famille (Carine, Marie-Joëlle, Camille ...), tous mes proches et amis qui se sont occupé de mes enfants lorsque j'étais en auditoire tout au long de ces trois années d'étude. Sans eux, rien n'aurait été possible !

Merci également aux Goodfopains & co pour leur joie de vivre, les encouragements et leur soutien. Mes remerciements vont aussi aux parents et enfants des « chemins des curieux » qui m'ont donné la flamme de la « non-sco » ainsi que le courage de me battre pour que ce projet aboutisse.

Enfin, j'adresse mes plus sincères remerciements à ma famille. Thomas, mon fiancé pour son amour inconditionnel et son aide à toute épreuve. Lou, ma fille, qui s'est montrée très patiente et courageuse durant ces trois années. Niels, mon fils, qui est parvenu à me faire rire malgré l'adversité. Merci à eux d'être les piliers de ma vie.

Table des matières

Remerciements	5
Introduction	1
Chapitre 1. Le contexte	5
Chapitre 2. Cadrage théorique et problématisation	9
1. La « carrière de non-sco » des parents choisissant l'IEF pour leurs enfants	10
2. Le processus d'apprentissage	14
2.1. Apprentissage formel et informel	14
2.2. Niveaux d'apprentissage	15
2.3. Apprentissage et « carrière de non-sco »	16
3. Les motifs d'engagement.....	17
3.1. Les trois composantes d'une théorie de l'engagement.....	18
3.2. Valeur perçue de la tâche et dynamique identitaire	20
3.3. Espérance de réussite et sentiment d'efficacité personnelle.....	23
Chapitre 3. Problématisation, questionnements et hypothèses	26
1. La « carrière de non-sco » :	27
2. Le processus d'apprentissage	28
3. La dynamique motivationnelle/d'engagement	28
Chapitre 4. Dispositif méthodologique	32
1. Le choix du terrain	33
2. Présentation de l'échantillon	34
3. La construction du guide d'entretien.....	36
4. Déroulement des entretiens	37
5. Analyse des données.....	38
6. Les critères de qualité	40
Chapitre 5. Analyse verticale des trajectoires parentales	41
1. La famille Cannelle	41
2. La famille Paprika	43
3. La famille Ail des ours	45
4. La famille Estragon	46
5. La famille Origan	48
6. La famille Poivre	51
7. La famille Sel :	56
Chapitre 6. Analyse horizontale	59
1. La « carrière de non-sco » :	59

1.1	Introduction.....	59
1.2	Sentiment de mener une vie atypique.....	59
1.3	Terreau et éléments déclencheurs.....	61
1.4	Processus de conversion et de consolidation	62
1.5	Degrés de conversion	63
2.	Le processus d'apprentissage.....	63
2.1	Introduction.....	63
2.2	L'apprentissage par envie ou par obligation et les deuils liés aux apprentissages 64	
2.3	Les types d'apprentissages réalisés.....	65
2.4	Les divers outils d'apprentissages	67
3.	La dynamique motivationnelle/d'engagement.....	68
3.1	Introduction.....	68
3.2	Les indicateurs d'engagement.....	68
3.3	Facteurs d'engagement individuels.....	69
3.4	Facteurs d'engagement situationnels	70
3.5	Les représentations motivationnelles : Valeur perçue de la tâche.....	72
3.6	Les représentations motivationnelles : espérance de réussite de la tâche	76
	Discussions et conclusion	79
1.	La « carrière de non-sco » :	79
2.	Le processus d'apprentissage.....	80
3.	La dynamique motivationnelle/d'engagement	82
4.	Les limites et prolongations possibles.....	84
	Bibliographie	86
1.	Ouvrages et articles sur le <i>homeschooling</i>	86
2.	Ouvrages, articles sur les apprentissages et l'engagement	86
3.	Ouvrages et articles utilisés en méthodologie	88
	Annexes :	88
	Annexe 1 : article du journal « la Meuse » daté du 29/03/2021 sur le projet de <i>homeschooling</i> coopératif : « Les chemins des curieux ».	89
	Annexe 2 : Modèle de l'apprentissage (selon Bloom (1956) & Krathwohl (2002))	90
	Annexe 3 : Carte heuristique générale	91
	Annexe 4 : Carte heuristique liée à la dynamique motivationnelle	93
	Annexe 5 : Modèle de nos hypothèses	95
	Annexe 6 : tableaux des liens entre les questions du guide d'entretien et la théorie.....	96
	Annexe 7 : Guide d'entretien de visu (ou par Teams) pour les parents effectuant le <i>homeschooling</i> avec leur(s) enfant(s) (indicateurs)	99

Annexe 8: Guide d'entretien de visu pour les parents effectuant le <i>unschooling</i> avec leur(s) enfant(s) (indicateurs)	104
Annexe 9 : Fiche signalétique de la famille de	109
Annexe 10 : grille d'analyse des concepts et indicateurs (codebook)	110
Annexe 11 : grille d'analyse horizontale	115

Introduction

Ce travail porte sur une pratique en plein essor, mais peu connue ou incomprise en Belgique francophone : l’instruction en famille (IEF). Cette recherche ne s’intéresse pas aux premiers destinataires, les enfants, mais bien aux parents qui ont choisi d’instruire en famille, une entreprise complexe compte tenu du fait qu’aller à l’école "traditionnelle" va de soi pour la grande majorité de la population belge francophone. La décision que prennent certains parents de déscolariser leurs enfants ne va pas seulement impacter la trajectoire de vie de ces derniers, mais également la leur. Ce mémoire porte sur les possibles effets du choix et de la pratique de l’IEF sur les parents, d’abord sur les motifs qui les ont poussés à s’engager dans cette aventure et à la poursuivre sur le moyen/long terme dans un contexte où cette pratique est considérée comme atypique¹, ensuite du point de vue des apprentissages espérés/attendus et inattendus qui découlent de ce choix éducatif.

Mes motivations pour ce sujet ne viennent pas de nulle part. En effet, après treize années de travail comme professeur de sciences dans l’enseignement secondaire inférieur, j’ai entamé à Louvain-la-Neuve avec mon compagnon des études en sciences de l’éducation avec, comme option, la formation pour adultes. Lors de cette première année à l’université, nous avons participé à un cours de sociologie où le professeur nous a expliqué qu’il y avait de plus en plus de familles qui réalisaient de l’IEF avec leurs enfants. C’est avec étonnement et beaucoup d’interrogations que nous nous sommes renseignés sur cette pratique qui se développe dans des pays à scolarité massifiée comme en Amérique du Nord et en Europe (Bongrand, 2018 ; Tilman & Mangez, 2021). Comme beaucoup de parents, nous pensions que la scolarité² était obligatoire (Glasman, 2018 ; Bongrand, 2018), or seule l’instruction³ l’est. Ces informations récoltées sur l’instruction en famille ont été pour nous une révélation qui a impacté notre vie d’étudiant, notre vision de la profession, mais aussi notre vie de famille. Nous étions en réflexion par rapport au sens de l’école traditionnelle et aux valeurs qu’elle essayait de transmettre. Des cours donnés en vase clos, à vingt-cinq par classe, à pédagogie peu différenciée vu ce grand nombre d’élèves enfermés dans un

¹ Les termes « atypique » et « atypicité » seront utilisés tout au long de cette recherche, non pas dans le sens stigmatisant et péjoratif mais bien dans le sens « en dehors de la norme », qui n’est pas commun à la majorité de la population.

² État d’un enfant qui suit un cycle d’études dans un établissement scolaire (Larousse, 2022).

³ Action d’instruire quelqu’un, un groupe, de leur donner des connaissances (Larousse, 2022).

local... Nous avons envie d'apprentissages différents pour nos deux enfants, dans l'esprit de la pédagogie du projet en y insérant la pédagogie du dehors. Nous n'avons pas ciblé les écoles privées comme choix alternatif, d'une part au vu du minerval élevé de celles-ci et, d'autre part, car nous souhaitons nous investir pleinement dans les apprentissages de nos enfants. Une des contraintes que nous avons rencontrées et qui a déterminé l'orientation de notre projet était que notre investissement ne devait pas être à temps plein puisque nous avions dans l'idée de continuer à travailler tous les deux dans l'enseignement. C'est pourquoi nous avons envisagé un groupe rassemblant plusieurs familles avec pour objectif de mettre en œuvre l'IEF de manière coopérative à partir de septembre 2022 (pour en découvrir plus sur « Les chemins des curieux » : le *homeschooling* coopératif, voir annexe n° 1).

Nos études à la FOPA ont été le moteur de motivation qui a ouvert la voie à ce projet mais également un déclencheur qui nous a amené à sauter, prochainement, le pas de déscolariser nos enfants et de nous engager progressivement dans une nouvelle trajectoire de vie alternative, différente de la norme et de notre parcours antérieur. Notre envie de départ n'était pas de nous inscrire dans ce mode de vie atypique mais cela semble aller de pair avec notre choix de réaliser de l'IEF.

Tout ceci explique pourquoi je me suis posé des questions sur l'engagement des parents et leurs apprentissages qui résultent de la non-scolarisation et le fait que j'aie décidé d'en faire le sujet d'un mémoire. J'ai rapidement constaté que la littérature scientifique sur ce sujet émergent de la non-scolarisation était encore peu abondante. Il y a en effet très peu d'études empiriques à ce sujet (Bongrand, 2018 ; Glasman, 2018 ; Dumond, 2019 ; Brabant, 2021) et plus spécifiquement en francophonie et en Europe (Tilman et Mangez, 2021). Bongrand (2018) explique ce manque non seulement par le fait que cette pratique est encore peu visible, que les recherches sur l'IEF se trouvent aux prémices de leur développement, mais également par le fait que les parents qui pratiquent l'IEF ne sont pas des chercheurs/auteurs d'articles scientifiques mais des acteurs de terrain.

Comme mes questions sont portées sur les adultes initiateurs du projet, cette recherche s'intéresse aux parents et non pas à leurs enfants. Je voulais comprendre non seulement ce qui les amenait à s'engager dans cette aventure mais aussi comment cet engagement changeait leur vie. De plus, nous avons choisi d'utiliser le cadre conceptuel de la « dynamique motivationnelle » pour appréhender la motivation de ces

parents en « non-sco » car, à notre connaissance, ce modèle n'a guère été privilégié pour expliquer l'engagement et la persévérance en contexte de formation formelle et informelle pour des parents, par opposition à des populations constituées d'enfants (Wigfield et al., 1992 ; Eccles, Wigfield, Harold, & Blumenfeld, 1993) ou d'adolescents (Eccles & Wigfield, 1995) dans un contexte d'enseignement obligatoire.

Mes questions étaient nombreuses. La pratique de l'IEF constitue-t-elle un mode de vie alternatif pour les parents rencontrés, au sens où Glasman (2018) utilise ce concept de « carrière de non-sco » ? Quels sont les motifs d'engagement individuels (comme le sentiment d'efficacité personnelle (SEP), l'histoire de vie, la dynamique identitaire... ou situationnels comme la communauté de pratique, la dynamique de groupe...) qui expliquent la motivation des parents à s'orienter vers une « carrière de non-sco » ? À l'inverse, quels sont les freins à l'engagement des parents qui vivent une « carrière de non-sco » ? Y a-t-il des apprentissages espérés/attendus qui opèrent comme moteurs dans la dynamique décisionnelle des parents lorsqu'ils choisissent l'IEF ? Quels sont les apprentissages réels et inattendus qui s'opèrent dans la « carrière de non-sco » et comment influencent-ils le mode de vie des parents et de la famille ? Y a-t-il des apprentissages ou des « passages obligés » qui seraient communs à tous les parents ? Existe-t-il plusieurs degrés d'évolution/stades d'engagement des parents dans la « carrière de non-sco » ? La pratique du *unschooling* représente-t-elle la forme la plus poussée de « carrière non-sco » (Bongrand, 2018) ? Les parents qui réalisent du *unschooling* sont-ils plus impliqués/engagés dans un mode de vie atypique ? Pour investiguer les motifs d'engagement des parents dans la pratique de l'instruction en famille et les apprentissages qui peuvent en découler, j'ai opté pour une démarche qualitative et réalisé des entretiens semi-directifs auprès de huit parents que je pressens engagés dans une « carrière de non-scolarisation » au sens où l'entend Glasman (2018). Un objectif supplémentaire était de parvenir à rencontrer, parmi ces huit parents, au moins deux parents qui ont choisi de faire du *unschooling* avec leurs enfants, cette manière de concevoir l'instruction étant, selon la littérature, la forme qui nécessite le plus d'engagement dans un mode de vie atypique de la part des familles (Glasman, 2018).

Cette recherche prend le parti d'analyser les « carrières de non-sco » en utilisant certains marqueurs, concepts utilisés pour comprendre l'entrée en formation d'adultes. C'est ainsi que j'utiliserai la théorie des « motifs d'engagement » (Bourgeois, 1998) avec un focus sur la « dynamique motivationnelle » (Galand & Bourgeois, 2006 ;

Bourgeois & Chapelle, 2011) en guise de grille de lecture pour mieux comprendre les choix de commencer et poursuivre l'IEF. Une de mes hypothèses est que certains facteurs de la « dynamique motivationnelle » qui poussent les individus à entrer en formation d'adultes opèrent également dans le cas des familles en IEF. En effet, selon Bourgeois (2006), l'engagement dans le processus de formation est largement lié à la « dynamique identitaire », c'est-à-dire à des sources de tensions identitaires qui peuvent déboucher sur une remise en question complète de son mode de vie. De fait, il est possible que certaines tensions identitaires participent à l'engagement des familles dans une « carrière non-sco » dans le sens où cette dernière peut parfois être vécue comme « un prolongement "naturel" des choix qu'elles ont déjà opérés » (Glasman, 2018, p.70).

Ces différentes questions et concepts théoriques peuvent être regroupés, selon moi, sous la question de recherche suivante :

Comment comprendre les parents en « carrière de non-scolarisation » (Glasman, 2018) à la lumière de la théorie de la dynamique motivationnelle et des processus d'apprentissage ?

Au vu de la méconnaissance générale de l'IEF, je commencerai ce mémoire en décrivant le contexte de ce terrain (définition, développement...). Dans un deuxième temps, dans le cadre théorique, je mobiliserai les trois concepts que je considère les plus en lien avec notre problématisation de départ, à savoir « la carrière de non-sco » (Glasman, 2018), les « processus d'apprentissage » et les « motifs d'engagement » (Galand & Bourgeois, 2006 ; Bourgeois & Chapelle, 2011). Ensuite, je développerai la problématisation et les hypothèses sous-jacentes qui s'organisent en trois parties et je présenterai la méthodologie utilisée en justifiant mes choix. Enfin, après une analyse verticale succincte des différentes familles, viendra une analyse horizontale approfondie des huit interviewés. La première analyse consiste à voir si les familles interrogées entrent bien dans la trajectoire d'une « carrière de non-sco ». La deuxième s'interroge sur la place de l'apprentissage chez les parents interviewés (formation certificative / non-certificative / alternative, apprentissages informels / formels / autodidactes...). Enfin, je tenterai de comprendre, dans la dernière partie, l'engagement dans la « carrière de non-sco » de manière analogue à l'engagement dans un processus de formation. Je terminerai cette recherche en concluant et en mettant en avant les apports, limites et prolongations possibles de ce mémoire.

Chapitre 1. Le contexte

Dans le milieu de l’instruction en famille, on entend communément les expressions « non-sco » pour désigner la non-scolarisation, les « non-sco » pour parler des « familles non-scolarisantes », ou encore d’*homeschooling* pour « école à la maison », de scolarité à domicile, d’instruction en famille (ou IEF), de *unschooling*, de libre *schooling* ... Toutes ces **dénominations** ont en commun des pratiques consistant à ne pas ou ne plus scolariser son enfant et partant du principe que les parents peuvent assurer eux-mêmes leur instruction (Bongrand, 2018).

D’après Tilman et Mangez (2021), la « non-sco » se développe dans des pays à scolarité massifiée comme en Amérique du Nord et en Europe. Effectivement, en Fédération Wallonie-Bruxelles, le nombre d’élèves inscrits dans l’enseignement à domicile a doublé en un an. Actuellement, on y compte 3020 jeunes⁴, ce qui peut être expliqué à la fois par la pandémie Covid-19, par « l’impact de l’entrée en vigueur d’une loi abaissant l’âge d’obligation scolaire de 6 à 5 ans, mais également d’une tendance de fond, puisque les chiffres de l’enseignement à domicile en Belgique francophone affichaient déjà une **forte croissance** depuis plus de 10 ans » (Tilman & Mangez, 2021, p. 3).

Nonobstant, la « non-sco » reste **une pratique marginale**, qui commence cependant à être davantage médiatisée (Bongrand & Glasman, 2018). Pourtant, Bongrand et Glasman (2018), de même que Tilman et Mangez (2021) et Bongrand (2018), déplorent que les profils des familles médiatisées soient peu représentatifs des familles qui réalisent l’IEF et que l’image générale qui se dégage est dès lors **peu représentative** de la réalité du terrain. S’il est vrai que cette pratique suscite de plus en plus de curiosité (Bongrand & Glasman, 2018), surtout depuis cette pandémie (Tilman & Mangez, 2021), la « non-sco » est malheureusement mise sous le feu des projecteurs de manière sélective et peu flatteuse, selon Bongrand et Glasman (2018). En effet, les familles dont parlent le plus souvent les médias illustrent deux tendances qui ne sont pas les plus représentatives de la réalité : des familles pour qui la religion prend une place importante dans leur vie ou des familles pratiquant le *unschooling* (ou l’apprentissage naturel, une notion développée en fin de ce chapitre). Ce gain de visibilité ciblé pourrait donc, selon les mêmes auteurs, inquiéter le public par leur

⁴ Source : <https://www.lalibre.be/belgique/enseignement/2021/11/11/deux-fois-plus-deleves-etudient-a-la-maison-qua-2019-2020-YJMURCRETNAEPOCIDIFWE24DUY/>

radicalisation. Ces deux profils de familles existent (Bongrand & Glasman, 2018) mais sont minoritaires et exceptionnels. En Belgique francophone, les profils les moins médiatisés et les plus majoritaires sont, selon Tilman et Mangez (2021), des familles de « non-sco » moins atypiques et dont la religion n'est pas au centre du projet. Par ailleurs, ces mêmes auteurs décrivent différentes manières dont les familles s'organisent ou non entre elles. L'organisation de ces familles peut donc varier en fonction des contextes, des opportunités et s'ouvrir sur le monde en imbriquant les apprentissages formels et informels, excursions, loisirs, apprentissages en communauté (regroupement stable ou moins stable de plusieurs familles) ...

Si ce **terrain reste peu investigué par la recherche**, c'est en partie du fait de son accessibilité difficile, puisqu'il existe une liste d'enfants concernés par la « non-sco » en FWB mais celle-ci est inaccessible pour les chercheurs. Il n'y a donc pas « de données disponibles permettant de connaître la population de référence » (Glasman, 2018, p. 66). Ce milieu est également très éparpillé et diversifié, comme déjà souligné. Les parents « non-sco » peuvent également, selon Glasman (2018), se sentir rapidement jugés par le choix du chemin hors norme qu'ils empruntent. Sur cette base, une recherche peut vite être considérée comme stigmatisante par ces parents.

Les **profils des familles** qui pratiquent de la « non-sco » sont généralement très **diversifiés** et restent trop peu étudiés dans le contexte francophone selon Dumond (2019). Cependant, cette dernière est parvenue à identifier plusieurs caractéristiques des familles « non-sco » aux États-Unis. Premièrement, elles ne concernent guère les parents ayant des revenus élevés, parce que ceux-ci font généralement le choix de l'école privée et non pas de l'IEF. Deuxièmement, ces familles sont composées de deux parents dont généralement l'un d'entre eux ne travaille pas. Glasman (2018) et Brabant (2021) ajoutent à ce constat que c'est souvent le père qui travaille pendant que la mère réalise l'instruction à domicile et que celle-ci est souvent diplômée d'un bac + 2 ou davantage.

D'après Brabant (2004), **les raisons** du choix⁵ de la « non-sco » peuvent être multiples, cumulatives et évolutives dans le temps. En voici quelques exemples non

⁵ Etude réalisée en 2003 auprès de 203 familles de « non-sco » québécoises.

exhaustifs : l'inappétence cognitive des enfants scolarisés ; le souci du bien-être des enfants ; des expériences scolaires négatives ; l'insatisfaction liée à l'école ; l'envie pour les parents d'appliquer des pédagogies différentes de manière autonome ; la difficulté pour les enfants à trouver leur place dans l'établissement ou le groupe d'élèves ; un projet éducatif familial ...

Le ***unschooling*** est une des manières de vivre la « non-sco » qui est assimilée à l'« apprentissage naturel », « libre » ou « informel ». Bongrand (2018) nous⁶ informe qu'en *unschooling*, les enfants n'ont pas à suivre un programme mais uniquement leur enthousiasme et ce qui les anime. Les enfants y sont libres de leur temps. Les parents qui pratiquent le *unschooling* partent du principe que les enfants sont naturellement curieux et qu'ils sont motivés à apprendre lorsqu'ils en ont besoin ou envie et ce dans une diversité insoupçonnée de thématiques. Bongrand (2018), Tilman et Mangez (2021) considèrent cette pratique comme **la plus éloignée de la norme scolaire et donc la plus atypique**. Tilman et Mangez (2021) identifient un frein possible au *unschooling* en Belgique : l'IEF y est davantage contrôlée que dans d'autres pays. En effet, en Fédération Wallonie-Bruxelles, les services en charge de l'enseignement à domicile réalisent tous les deux ans l'évaluation du niveau scolaire des enfants en « non-sco » (Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, 2008⁷). Celle-ci est effectuée soit par le biais de contrôles du niveau des études réalisés par le Service général de l'Inspection⁸ lorsque l'enfant atteint l'âge de 8 ans et 10 ans, soit par la réussite des examens externes obligatoires (C.E.B., C.E.1.D., C.E.2.D.). En fin de secondaire, puisque la majorité des jeunes sont majeurs ou en passe de le devenir, l'épreuve du C.E.S.S. n'est pas obligatoire mais fortement conseillée. L'objectif de la Commission de l'enseignement à domicile est de vérifier que les enfants atteignent le niveau des socles de compétences et ont acquis les savoirs requis pour leur âge. Toutes ces évaluations exigent donc du jeune des acquis donnés à un âge fixe, ce qui va, selon nous, à l'encontre de la philosophie du *unschooling*.

⁶ Pour garder une cohérence dans la lecture de ce présent travail, le style rédactionnel préconisé dans un mémoire de recherche sera utilisé. Un travail de recherche implique de mettre en avant le processus de recherche plutôt que l'auteur (Fløttum & Vold, 2010). Le pronom « nous » de modestie, plus présent dans les articles scientifiques francophones que le « on », sera donc préféré au « je ». Néanmoins, nous garderons la première personne du singulier pour l'introduction et la conclusion, partie selon nous plus personnelle.

⁷ Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles. (2008). Décret fixant les conditions pour pouvoir satisfaire à l'obligation scolaire en dehors de l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française. Consulté le 03-10-2021 sur https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/33036_000.pdf

⁸ Le Service général de l'Inspection a pour objectifs de contrôler l'enseignement dispensé à l'enfant. À l'aide de contrôles, ils vont s'assurer du niveau de l'enfant, le but étant que celui-ci atteigne les socles de compétences et d'acquérir les savoirs requis pour son âge. Ces contrôles peuvent être réalisés à tout moment, mais sont obligatoires à l'âge de 8 ans et de 10 ans de l'enfant.

Le *unschooling* n'est qu'une partie émergée des pratiques de la « non-sco ». En effet, les cours par correspondance suivis à la maison, les cours privés à domicile, les apprentissages formels donnés par les parents à domicile, les apprentissages informels encadrés par les parents (apprentissage libres, naturels, autonomes, et donc le *unschooling*), l'apprentissage mixte qui allie l'apprentissage formel et informel (*libre schooling*), un collectif de famille se regroupant pour faire de la « non-sco », représentent un large éventail de tous les champs des possibles. **Chaque famille a sa propre manière de vivre la « non-sco », c'est pourquoi elle est si diversifiée.** De plus, ces différences ne se focalisent pas uniquement sur les appellations et sur les dispositifs mis en place par ces parents. En effet, selon Tilman (2017), ces familles représentent une grande hétérogénéité dans les contenus issus des programmes utilisés, dans les motivations à commencer et continuer la « non-sco », dans les méthodes pédagogiques, dans les milieux socioculturels, dans les croyances, les valeurs, les manières de vivre...

Malgré cette hétérogénéité, Glasman (2018) est parvenu à cibler **un point commun** dans son échantillon de familles, à savoir l'entrée dans une trajectoire de vie alternative, qu'il intitule : « **carrière de non-sco** ». Ce point commun est la clé de voûte sur laquelle notre recherche s'appuiera. C'est pourquoi cette notion est développée dans la première partie du cadre théorique.

Chapitre 2. Cadrage théorique et problématisation

Cette recherche s'intéresse aux parents qui, comme pour notre projet « les chemins des curieux⁹ », déscolarisent leurs enfants par une « démarche très positive¹⁰ » (Glasman, 2018, p. 67) et non pas par dépit ou obligation. Selon cet auteur, certains de ces parents ont un point commun : ils sont susceptibles de se convertir progressivement à un mode de vie alternatif et atypique, processus de transformation qu'il désigne par le concept de « **carrière de non-sco** ». Dans la première partie de ce cadre théorique, nous développerons ce concept et les apprentissages qui en découlent de manière à en situer la pertinence dans le champ de l'apprentissage et de la formation adulte.

Dans la deuxième partie de ce cadre théorique, nous développerons **les processus d'apprentissage** dans lesquels les concepts d'apprentissages formels, informels et leurs différents niveaux y sont développés. L'objectif est d'en avoir une vue panoramique afin d'être outillés pour comprendre les apprentissages qui se déroulent durant la « carrière de non-sco » et sont d'ailleurs un élément constitutif de cette carrière (puisque ce terme de “carrière” est ici utilisé pour désigner un processus d'apprentissage souvent profond).

Dans la troisième partie, nous mobiliserons **les motifs d'engagement**. Cette recherche prend en effet le parti d'analyser le contenu des entretiens en mobilisant certains concepts utilisés communément pour comprendre l'entrée en formation d'adultes et en particulier le concept de motifs d'engagement (Galand & Bourgeois, 2006 ; Bourgeois & Chapelle, 2011). L'objectif de cette partie est de cibler les indicateurs qui pourront servir de grille de lecture pour mieux comprendre la décision de commencer et poursuivre l'IEF.

Enfin, nous nous appuierons sur ces apports pour tenter de développer notre problématique.

⁹ Pour en découvrir plus sur « Les chemins des curieux » : le *homeschooling* coopératif, voir annexe n°1.

¹⁰ Explicité au point suivant.

1. La « carrière de non-sco » des parents choisissant l'IEF pour leurs enfants

La « carrière de non-sco » selon Glasman (2018) s'est révélée être un concept incontournable puisque ce terme rassemble de nombreux éléments que nous avons ressentis personnellement avant de démarrer cette recherche (se sentir atypique en se lançant dans un projet de « non-sco » et constater que ce processus nous pousse à changer notre manière de vivre, de penser et d'apprendre). Dans ce chapitre nous expliciterons chacun de ces éléments et d'autres encore que nous n'avions pas pressentis mais qu'il nous semble judicieux de développer afin de comprendre au mieux cette conversion à un mode de vie alternatif et atypique.

Notre travail s'appuie sur le concept de « **carrière de non-sco** » qu'explicite Glasman (2018) qui, selon lui, est un dénominateur commun à certaines des familles¹¹ réalisant la « non-sco » malgré leur grande diversité. En effet, selon lui, ces familles¹² de « non-sco » ne partageant pas les mêmes méthodes pédagogiques, manières de vivre, milieux socioculturels, croyances et valeurs ont généralement en commun une trajectoire de vie, de pensée alternative, hors norme. Ce terme de « carrière » n'est pas vu comme la succession de passages d'un poste professionnel à l'autre mais plutôt, ainsi que Becker (2020) le décrit, comme un changement progressif débouchant sur un mode de vie hors norme, alternatif et qui, avec le temps, est de plus en plus affirmé. Ce processus peut conduire à des changements d'identité, des transformations d'idées, des mutations dans le mode de vie de toute la famille. Gofen et Blomqvist (2014, cité dans Dumond, 2019) nomment cette forme d'implication parentale innovante, socialement et économiquement risquée et ayant des pratiques non conformes, par le terme d'« entrepreneuriat parental ». Glasman (2018), Gofen et Blomqvist (2014, cité dans Dumond, 2019), en parlant de « carrière de non-sco » et « d'entrepreneuriat parental », s'accordent pour dire que faire de la « non-sco » avec ses enfants engage les parents inconsciemment dans un long processus où chaque stade amène des idées, des pratiques différentes, des apprentissages à réaliser. La « carrière de non-sco » (Glasman, 2018) demande à ces parents une remise en cause, un travail sur soi, une orientation dans la construction identitaire qui peut donc provoquer un changement de

¹¹ La description de l'échantillon des familles rentrant dans les critères de « carrière de non-sco » est développée plus loin dans ce chapitre.

¹² Dans la recherche de Glasman (2018), trente familles sur trente-six avaient en commun d'être dans un processus de « carrière de non-sco »

vie progressivement tissé par les apprentissages mais également par l'étiquetage de la famille, par l'entourage dû à ce choix atypique. En effet, selon le même auteur, en s'écarter des normes, des conventions, ces parents peuvent **vivre des transformations** plus ou moins profondes et acquièrent des compétences telles que développer leur communication afin d'apaiser les gens qui seraient contre la « non-sco », apprendre à se justifier auprès de la famille et des amis, se défendre par rapport aux contrôles, s'habituer petit à petit à penser différemment des autres... En bref, la « carrière de non-sco » va donc se construire petit à petit grâce à un travail sur soi et à une facilité, une habitude de penser "alternatif", autrement dit au fil **d'un processus de conversion à être différent des autres et donc d'un processus d'apprentissage**.

Un des points communs entre ce mémoire et la recherche de Glasman (2018) porte sur les acteurs ciblés. En effet, nous souhaitons un **échantillon** au plus proche des parents entrant dans la « carrière de non-sco » au sens où l'entend Glasman (2018). Deux critères ont été définis par l'auteur pour constituer son échantillon. Premièrement, les parents doivent s'inscrire dans un projet « non-sco » pour une **longue durée** (pas uniquement quelques mois, le temps d'un voyage par exemple). Ensuite, ils n'ont jamais scolarisé leurs enfants¹³. Dans notre recherche, nous interrogeons donc des parents en « non-sco » longue durée. En revanche, nous allons également inclure dans notre échantillon des parents qui ont déscolarisé leurs enfants¹⁴ mais la majorité la pratiquera par **choix « positif »** selon Tilman (2017). En effet, cette dernière développe ce concept comme étant le résultat d'une démarche voulue et réfléchie et non pas d'une obligation ou d'une contrainte (enfant porteur d'un handicap, d'un trouble, victime de harcèlement, souffrant de phobie scolaire...). Notons cependant que la déscolarisation contrainte peut, à l'occasion, se transformer en un choix positif et éveillé. Nous pensons donc que ces parents qui transforment leurs contraintes en choix « positif » et qui assument leurs différences peuvent entrer dans un processus de « carrière de non-sco ».

La « **non-sco**¹⁵ », pour « non-scolarisation », est un terme qui sera utilisé dans ce travail préférablement à ceux de « *homeschooling* » (école à la maison), ou d'instruction en famille (IEF) puisqu'il nous permettra une plus grande inclusion des différentes pratiques des familles (du *unschooling* à l'apprentissage non limité au

¹³ Nommée « non-sco » par Bongrand (2018)

¹⁴ Nommée « désco » par Bongrand (2018)

¹⁵ Notion développée dans le contexte.

domicile familial, ou au modèle scolaire mais transposé à la maison...). En effet, la « non-sco » selon Glasman (2018) réfère à un état de fait et mentionne seulement que l'enfant n'est plus ou pas scolarisé. Nous aurions pu également retenir le terme « d'apprentissage en famille » utilisé par Dumond (2019). Cependant, dans le cadre de ce travail, nous préférons le terme de « non-sco », dans la mesure où le « en » de « apprentissage en famille » pourrait porter à confusion puisque notre échantillon inclura également des parents qui se regroupent pour mener des apprentissages. Ce cas de figure nous amène autant hors que « en » famille. En bref, nous définissons la « non-sco » comme un état de fait des parents qui déscolarisent ou qui ne scolarisent pas leurs enfants et qui remplacent la fréquentation scolaire par une prise en charge de l'éducation de l'enfant par la famille ou un groupe de parents.

Ces dispositions communes à un mode de vie alternatif se construisent au fil du temps (Glasman, 2018). Elles étaient, pour la plupart des personnes, déjà présentes avant même le début de la non-scolarisation. En effet, cet auteur souligne que les **choix antérieurs alternatifs** autres que l'éducation (comme la naturothérapie, l'accouchement à domicile, la permaculture...) et les apprentissages spécifiques y étant liés préparent ces parents à vivre ce mode de vie hors norme. Malgré l'importance de ces dispositions à l'alternatif, Glasman (2018) insiste sur le fait que cela ne suffit pas à conduire vers la « non-sco ». C'est bien la pratique de « non-sco » au quotidien qui va développer progressivement ces dispositions à l'alternatif. De plus, il souligne que cette carrière **déclenche de nombreux changements** - comme explicité au début du chapitre - dans la manière de réfléchir l'éducation ou, dans le mode de vie au quotidien, qui demandent plus de disponibilité, amènent plus de contraintes et supposent donc un engagement fort.

Une carrière de « non-sco » se prépare donc en amont. Avant de suivre la voie de la « non-sco », Glasman (2018) précise **les conditions de disponibilité** pour sauter le pas, telles que la possibilité de se détacher partiellement ou totalement d'un emploi ou de l'effectuer en horaire décalé ou à domicile, la disponibilité de temps et d'énergie, l'opportunité matérielle (locaux, salaire...) ... Il décrit les différentes **phases d'élaboration** de la « carrière de non-sco ». La première étape consiste à étudier la faisabilité du projet et d'entamer la phase de conversion puisque cette « carrière » demande une réelle transformation de soi qui se poursuivra tout au long de l'aventure « non-sco ». Ensuite, vient la phase de délibération avec son partenaire et avec soi-même. Cette phase peut être nourrie par internet (Facebook, WhatsApp, autres

forums), par d'autres parents qui pratiquent quotidiennement la « non-sco », par des groupes de parole, de soutien et coopératifs (Kunzman & Gaither, 2013, cité dans Dumond, 2019). La troisième phase est le moment de latence et de maturation qui peut être plus ou moins rapide en fonction de la faisabilité du projet. Cette phase de temps mort est indispensable pour le travail de conversion à ce mode de vie atypique (Glasman, 2018). D'après lui, la quatrième phase est la plus critique, car ce sont les premiers pas « réels » de la « non-sco ». C'est donc le temps de déscolarisation ou de non-scolarisation des enfants et, en parallèle, le temps de l'expérimentation, de la vérification pour les parents. Enfin, la dernière étape s'étend sur toute la « carrière de non-sco » puisqu'elle demande un travail de conversion à ce mode de vie atypique, de transformation (travail sur soi, sur ses habitudes, son mode de vie au quotidien), d'incorporation de dispositions, qui, selon l'auteur, caractérisent une « carrière de non-sco ». Toutes ces phases, ici présentées par facilité de manière linéaire, sont en réalité entremêlées et de durées variables en fonction des familles, des parents, de l'entourage, et, particulièrement, de la personne.

Des transformations sont amenées par des éléments de vie, explicitées par Glasman (2018) et mentionnées ci-après de façon condensée et non exhaustive. L'étiquetage (par les amis, la famille, les collègues, la société) du fait de la transgression de la norme, l'organisation de sa vie de tous les jours en fonction de la « non-sco » (changer ses habitudes, ses pensées, ses actions...), les contraintes liées à la « non-sco » (l'aspect financier et matériel, l'énergie, le temps, le positionnement par rapport aux autres, la justification des choix de vie, la justification des apprentissages...) sont des éléments qui poussent les parents à changer de mode de vie, de mode de pensée, de schèmes. On peut donc en conclure qu'il y a un **véritable processus dans la « carrière de non-sco »** à devenir hors-norme, avec des étapes qui bousculent la vie (Glasman, 2018), puisque les parents se rassurent avec le temps grâce à la réussite de leur propre pratique (lorsque l'enfant réussit ses examens), réalisent des aller-retours dans leurs démarches et s'enrichissent dans une trajectoire qui est loin d'être linéaire.

Ce premier éclairage théorique nous a permis de percevoir la « carrière de non-sco » comme un processus évolutif qui amène des apprentissages. Nous faisons donc le choix de la mettre en **parallèle avec le processus d'apprentissage** afin d'en améliorer notre compréhension.

2. Le processus d'apprentissage

Le constructivisme de Piaget, le socioconstructivisme de Vygotsky, la théorie sociocognitive de Bandura sont différentes théories du cognitivisme qui servent, selon Carré (2015), de fondations pour répondre à la question « Comment apprend un adulte ? ». Chacune d'elles aborde une dimension spécifique du processus. Les théories foisonnent de toutes parts et ne pourront pas être développées dans le cadre de ce mémoire, mais elles nous renvoient à l'essentiel : qu'est-ce que l'apprentissage ?

2.1. Apprentissage formel et informel

L'UNESCO, le Cedefop et l'OCDE¹⁶ affirment d'une seule voix depuis plus de vingt ans que, pour le développement d'une société émergente cognitivement, il est absolument nécessaire et fondamental de développer l'apprentissage informel, formel, quotidien et permanent (Carré, 2005, cité dans Carré, 2015). L'apprentissage est donc bien au centre de tous les débats et reste un processus propre au sujet, qui transforme durablement ses représentations, habiletés et attitudes, que ce soit dans un cadre pédagogique ou éloigné de celui-ci (Carré, 2015). Galand et Bourgeois (2006) enrichissent cette définition en développant l'idée que l'apprentissage demande un travail de transformation qui mobilise les ressources personnelles au niveau cognitif, affectif et comportemental et donc demande une implication forte, un engagement de l'individu (notion développée au point suivant). Bourgeois (1998) ajoute à ces deux premières définitions que, puisque l'apprentissage peut mener à faire le deuil de certains de ses schèmes, de ses manières de penser et d'agir sur le monde, l'engagement peut être un choix coûteux sur le plan pratique, cognitif et affectif. Barbier (2009) compare, quant à lui, l'apprentissage à un flux de transformations identitaires (notion développée également au point suivant) liées aux différentes étapes de la vie de la personne. En accord avec ces définitions, Alheit et Dausien (2005) développent l'idée que le processus d'apprentissage ne doit pas être nécessairement pensé en longueur, sur l'entièreté de la vie, mais plutôt en termes de changements ponctuels au niveau de notre comportement, de nos habitudes, de nos schèmes, dans tous les domaines de la vie. Ils précisent également que l'apprentissage tout au long de la vie – ou *lifelong learning* – englobe toutes les activités significatives

¹⁶ UNESCO signifie : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la Culture). Cedefop signifie : Centre européen pour le développement de la formation professionnelle. OCDE signifie : Organisation de coopération et de développement économique.

d'apprentissage qui s'effectuent dans un cadre formel (par exemple, une formation souvent certificative), non formel (par exemple, sur le lieu de travail ou associatif et donc en dehors des établissements de formation institutionnalisés), informel, c'est-à-dire « qui ne sont pas entrepris intentionnellement et qui "accompagnent" incidemment la vie quotidienne » (Commission of the European Communities, 2000, p. 8, cité dans Alheit & Dausien, 2005).

En effet, le travail, la famille, nos passions, nos loisirs, en bref notre vie quotidienne, sont une source intarissable **d'apprentissages informels** divers, selon Brougère et Ullmann (2009, cité dans Carré, 2015). Le Cedefop (2009) ajoute à cette première idée que l'apprentissage est généralement involontaire de la part de l'apprenant et qu'il n'est pas organisé en termes d'objectifs, ni structuré en termes de temps et de ressources. Carré et Muller (2014) modélisent l'apprentissage informel (ou expérientiel, quotidien, biographique, en situation de travail, autoformation...) comme la partie immergée d'un iceberg, un continent oublié et méconnu pourtant indispensable à l'acquisition de nombreuses compétences. Nous ajouterons à cette définition que l'accès aux ressources, une puissante interaction sociale ainsi qu'une motivation forte et intrinsèque favorisent l'apprentissage informel d'après Carré et Muller (2014).

Schugurensky (2007, cité dans Carré & Muller, 2014) distingue **trois types d'apprentissages informels** : la socialisation (apprentissage de la vie de tous les jours), l'apprentissage fortuit non intentionnel (annexé à une autre activité) et l'apprentissage autodirigé (sans l'aide d'un formateur). Enrichis de ces trois types d'apprentissages informels et en les intégrant à leurs propres observations, Carré et Muller (2014) en ont dégagé trois catégories : l'apprentissage intentionnel (volontaire et conscient), l'apprentissage incident (involontaire et conscient) et, pour finir, l'apprentissage implicite (involontaire et inconscient). Ces deux derniers apprentissages peuvent être regroupés sous l'appellation « d'apprentissage par imprégnation ou inculcation diffuse » (Bouhon, 2015).

2.2. [Niveaux d'apprentissage](#)

Après avoir développé ce que sont les apprentissages formels et informels, nous explicitons les niveaux d'apprentissage afin de pouvoir situer ceux des parents « non-sco ». En formation adulte, nous utilisons régulièrement des outils qui permettent de structurer les apprentissages en fonction de leurs niveaux de complexité. Un de ces outils est la taxonomie de Bloom développée en 1956. Révisée par Krathwohl (2002),

elle est aujourd'hui utilisée couramment afin d'avoir un langage commun pour cibler les objectifs et avoir une vue d'ensemble des **niveaux d'apprentissage**. Cette taxonomie, remodifiée et modélisée en annexe n°2, est plus souple que celle de Bloom, selon ce même auteur. Elle identifie six grandes catégories regroupées en trois niveaux qui peuvent se chevaucher et démarre des apprentissages de surfaces plus faciles (connaître et comprendre) pour aller jusqu'aux **apprentissages en profondeur**, plus complexes (évaluer et créer), en passant par les apprentissages intermédiaires (appliquer et analyser).

La notion d'**apprentissage transformateur**, proposée par Mezirow en 1978, vient compléter, selon nous, cette partie sur les niveaux d'apprentissage. En effet, nous avons pu saisir, grâce au point théorique précédent, que les parents étant dans une « carrière de non-sco » vivaient des transformations profondes dues à cette vie atypique, d'un niveau éventuellement plus élevé que « l'apprentissage en profondeur », qui est le dernier niveau chez Krathwohl (2002). C'est pourquoi nous voulons ajouter une autre dimension, celle des transformations qui font écho à l'apprentissage transformateur de Mezirow (1998, cité dans Alhadeff-Jones, 2018) pouvant mettre en question ces schèmes élaborés au fil des ans. Selon ce même auteur, ces apprentissages peuvent être tellement profonds chez les personnes qu'ils peuvent en changer les cadres de référence et donc guider leurs choix, leurs pratiques, leurs habitudes futures.

2.3. [Apprentissage et « carrière de non-sco »](#)

Les apports théoriques de tous ces auteurs nous permettent de conclure que **l'apprentissage est un processus propre à l'individu qui impose des transformations**, allant parfois jusqu'à des changements identitaires, qui mobilisent les ressources personnelles au niveau cognitif, affectif, comportemental. Nous pouvons également conclure que, d'une part, l'apprentissage formel se réalise dans un cadre bien spécifique, conçu par d'autres personnes qui ont pour objectif d'entraîner un changement dans nos comportements et que, d'autre part, l'apprentissage informel est un processus, volontaire ou involontaire, de transformation durable des savoirs et des attitudes dans la vie quotidienne n'ayant pas comme objectif l'éducation (formation, école...).

Ce qui nous interpelle, c'est que, de manière paradoxale, la sphère informelle soit si peu étudiée alors que la plupart des apprentissages significatifs de la vie de tous les

jours s'acquièrent de cette manière. Puisque la littérature ne nous permet pas de couvrir les motifs d'engagements d'un processus d'apprentissage informel, nous avons choisi de considérer que celui-ci pouvait répondre en partie aux mêmes logiques que les apprentissages formels.

Ce qui nous a convaincue de mettre en parallèle ces deux notions de processus d'apprentissage et de « carrière de non-sco » est que cette dernière suppose, selon Glasman (2018), un travail sur soi afin de se fondre dans ce mode de vie atypique. Ce travail sur soi qui nous amène à faire partie de ce monde alternatif demanderait de réaliser des apprentissages et donc des changements, qui font écho aux changements des « schèmes » d'Alheit et Dausien (2005). De plus, après avoir mobilisé la théorie de l'apprentissage et plus précisément de l'apprentissage informel (que nous croyons proche de la « carrière de non-sco »), nous évoquons les « motifs d'engagement » dans le point suivant. En effet, ils se retrouvent comme fil rouge dans une grande majorité de nos lectures se situant dans le champ de l'apprentissage en formation d'adultes, mais également dans celui de la « non-sco ».

3. Les motifs d'engagement

Les motifs d'engagement ou motifs d'entrée en formation ont émergé comme une manière de concilier deux positions extrêmes des théories visant à comprendre les ressorts de la motivation à apprendre (Eccles & Wigfield, 1995 ; Bourgeois & Chapelle, 2011). En effet, avant les années 60, la motivation était étudiée selon deux axes : soit uniquement comme une affaire d'apprenant (motivation intrinsèque, cause propre à l'individu...), soit uniquement comme une affaire d'environnement d'apprentissage (contexte d'apprentissage, mode d'intervention pédagogique...). Ces positions extrêmes ont, pendant longtemps, largement dominé le champ des **motifs d'engagement**. Bourgeois et Chapelle (2011) ont suivi la voie d'une vision plus nuancée où la motivation à apprendre et l'engagement dans l'apprentissage résultent davantage d'une interaction entre des facteurs individuels (propres à l'individu) et des facteurs liés à l'environnement d'apprentissage. Bourgeois (1998) ajoute que l'engagement en formation englobe deux niveaux : le processus d'entrée en formation et le processus d'implication en cours de formation (la motivation dans l'apprentissage proprement dit). Les facteurs sont les mêmes dans ces deux niveaux d'engagement en formation car ils continuent à jouer un rôle important pendant la formation.

3.1. Les trois composantes d'une théorie de l'engagement

Néanmoins, cela ne nous informe toujours pas sur ce qu'est la motivation. Decker (1988, p.15, cité par Vianin, 2007, p.23) la décrit comme une « *source d'énergie psychique nécessaire à l'action* ». C'est donc un élément indispensable tant pour l'investissement dans les tâches que pour la persévérance. Bourgeois et Chapelle (2011) ne mentionnent pas le terme de « motivation » à proprement parler, mais mobilisent la notion de **dynamique motivationnelle/ d'engagement**, ou de paradigme social-cognitif de la motivation, ou paradigme “*expectancy-value*”. Toutes ces dénominations renvoient à la dynamique motivationnelle, qui révèle l'existence de multiples variables socio-cognitives - les indicateurs d'engagement, les représentations motivationnelles, les facteurs individuels et situationnels - qui s'entremêlent et se transforment au fil du temps, ce qui explique l'importance du mot **dynamique** (voir figure 1). Par conséquent, ces **trois variables - indicateurs d'engagement, représentations motivationnelles, facteurs individuels et situationnels** - forment, selon les mêmes auteurs, un ensemble systémique de facteurs plus complexes que simplement une « réserve » de motivation.

En effet, ces trois variables s'entrecroisent. Elles sont cependant présentées, dans le cadre de ce mémoire, de manière plus linéaire dans le but d'en faciliter la compréhension et de les rendre plus opérationnelles. Mentionnons également qu'il est possible, d'après Bourgeois (2006), que la dynamique motivationnelle se redéfinisse en cours de route.

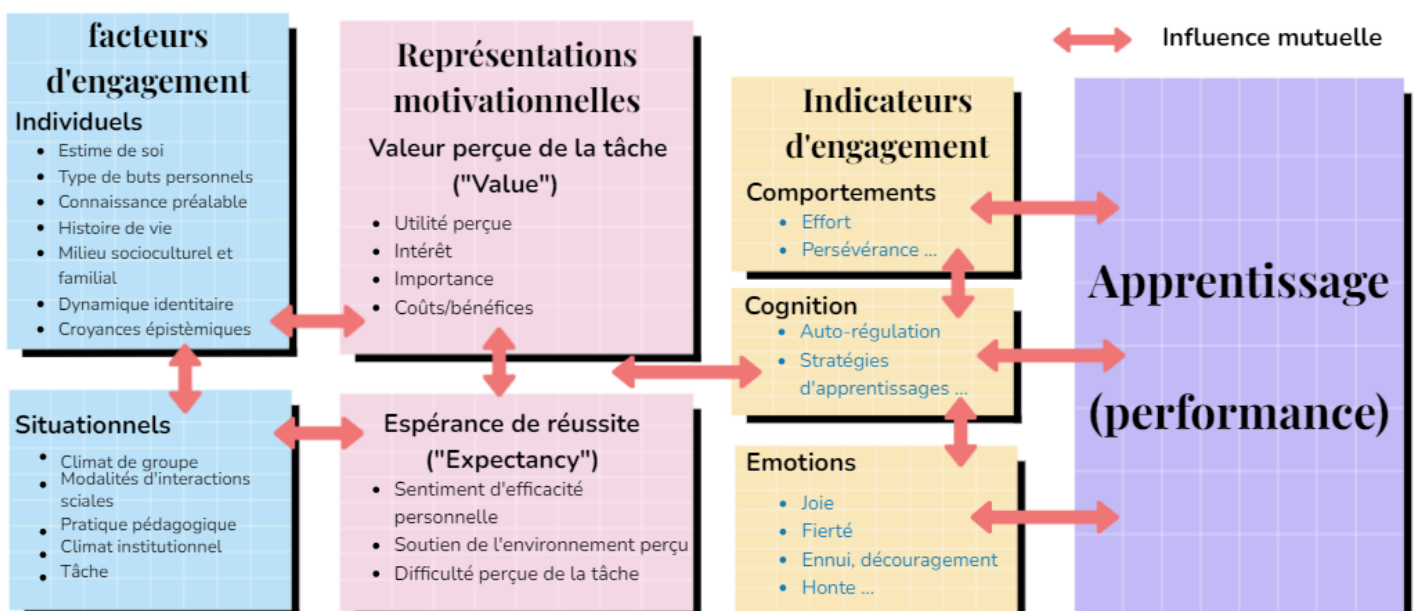


Figure 1 : modélisation des trois niveaux de la dynamique motivationnelle selon Bourgeois et Frenay (2020).

Selon Bourgeois (1998), **les indicateurs d'engagement** n'expliquent pas la cause possible du phénomène mais nous apportent bien des indices opérationnels de la motivation des individus. Dans le but d'obtenir des observations plus larges et donc plus objectives, ce même auteur mentionne qu'il est indispensable de croiser les trois familles d'indicateurs de l'engagement liés aux comportements (persévérance, effort, participation...), à la cognition (autorégulation, stratégies d'apprentissage...) et aux émotions (joie, fierté, ennui, honte, enthousiasme...). Procédant de la sorte, nous pensons mettre l'accent sur les représentations plus saillantes. Nous nous efforcerons de cibler ces trois familles d'indicateurs dans nos interviews et de croiser nos données. En outre, nous garderons à l'esprit que les indicateurs d'engagement sont non seulement provisoires, selon le même auteur, mais également directement liés aux deux autres variables : les représentations motivationnelles et les facteurs d'engagement.

La dynamique motivationnelle, selon Galand et Bourgeois (2006), s'enracine d'abord dans **des facteurs d'engagement**. Ceux-ci, en effet, déterminent et impactent les représentations motivationnelles. Pour Bourgeois et Chapelle (2011), il existe deux catégories de facteurs d'engagement : les **facteurs individuels** et les **facteurs contextuels**. Les causes possibles propres à l'apprenant et qui ont un effet sur l'apprentissage sont regroupées dans les facteurs individuels. Ils sont d'ordre divers, multiples et sont interreliés. Le milieu familial, les conceptions de l'apprentissage (ce qui équivaut aux croyances épistémiques), la dynamique identitaire (développée dans le point suivant), le milieu socioculturel, les projets personnels et les événements de la vie sont des exemples de facteurs liés à l'individu.

Les causes possibles propres à l'environnement ayant un effet sur l'apprentissage sont les facteurs contextuels. Ils regroupent le soutien des proches, le degré de difficulté de la tâche, l'autonomie qu'on laisse à l'apprenant, le climat institutionnel... La dynamique de groupe est également importante selon Bourgeois et Chapelle (2011) puisque l'apprentissage est amplifié dans un climat de coopération. Dans un climat de compétition, l'apprentissage en serait diminué.

Ces deux familles de facteurs d'engagement sont en interaction et déterminent les représentations motivationnelles qui constituent le cœur de la dynamique motivationnelle et génèrent des émotions, des cognitions et comportements révélateurs d'un engagement effectif. En effet, les flèches à double sens de la figure 1 montrent que les indicateurs d'engagement peuvent influencer sur les représentations

motivationnelles et ces dernières sur les facteurs d'engagement et inversement. Si bien qu'une personne faisant preuve de persévérance (indicateurs d'engagement) peut développer son sentiment d'efficacité (représentation motivationnelle) qui pourra influencer positivement sur son estime de soi (facteur d'engagement) et inversement.

À l'intersection de ces deux niveaux, à savoir les facteurs d'engagement et les indicateurs d'engagement, se trouvent **les représentations motivationnelles** propres à chacun. Selon Galand et Bourgeois (2006), elles sont définies comme l'interprétation que la personne fait de la réalité, cette interprétation résultant elle-même d'une interaction entre les facteurs d'engagement et les indicateurs d'engagement. Ces mêmes auteurs, appuyés par Eccles et Wigfield (1995 et 2002) et Bourgeois (1998), ont dégagé deux sources fondamentales de l'engagement qui sont interreliées : la valeur perçue de la tâche, « **value** », et l'espérance de réussite, « **expectancy** » (voir carte heuristique en annexe n° 3 et 4).

3.2. Valeur perçue de la tâche et dynamique identitaire

Dans la première source de représentations motivationnelles, la « **value** » de Galand et Bourgeois (2006), ou la valeur perçue, est une appréciation subjective, par la personne, de ce que peut lui apporter l'apprentissage : ce dernier a-t-il de la valeur, du sens pour elle ? Effectivement, selon les mêmes auteurs, la valeur perçue restera toujours la perception que la personne se fait de ses apprentissages, la conviction plus ou moins forte que ceux-ci apporteront une valeur ajoutée à sa trajectoire. Les quatre dimensions de la valeur perçue peuvent se combiner et forment les vecteurs de l'engagement. Elles sont identifiées par Eccles et Wigfield (1995 et 2002), Bourgeois et Chapelle (2011) comme étant **l'utilité perçue, l'intérêt à la tâche, les coûts, la dynamique identitaire**.

L'utilité perçue de la tâche (ou l'instrumentalité perçue) est ce que la personne perçoit d'utile dans la tâche, ce qu'elle pense que la tâche va lui apporter quant aux objectifs personnels futurs. Plus la personne perçoit l'utilité d'une tâche, plus elle va s'y engager, lui accorder de la valeur. Cette motivation reste donc extrinsèque à la tâche proprement dite.

Ce n'est pas le cas du deuxième vecteur de l'engagement : **l'intérêt à la tâche**. En effet, Bourgeois et Chapelle (2011) explicitent qu'une personne peut accorder de la valeur à la tâche par intérêt intrinsèque, inhérent à celle-ci. C'est donc bien une motivation liée à la tâche proprement dite, indépendamment de son utilité opératoire.

Deci et Ryan (2000) développent plusieurs sources d'intérêt à la tâche : le sentiment de « *relatedness* », autrement dit de lien avec autrui (quand la personne peut se relier aux autres en trouvant sa place dans un groupe grâce à l'acquisition des compétences spécifiques), le sentiment d'autonomie (la tâche contribue à l'autoréalisation de la personne), le sentiment de compétence (une personne va s'intéresser à une tâche si elle lui procure un sentiment de compétence, un sentiment de progresser dans la tâche).

En revanche, s'engager dans un processus de formation aura, selon Bourgeois et Chapelle (2011), également des **coûts** directs (frais d'inscription, demande du temps, organisation...) et des coûts indirects/d'opportunité (renoncement à d'autres objectifs). D'après ces mêmes auteurs, la personne qui s'engage dans un processus d'apprentissage va mettre en balance les bénéfices potentiels (intérêt à la tâche, utilité perçue...) et les coûts inhérents à cette activité. En effet, apprendre demande de changer ses pratiques et ses comportements, ce qui est plus complexe que de changer simplement ses représentations puisque ces transformations s'accompagnent de transformations coûteuses.

Le quatrième vecteur, l'« importance de la tâche » (Bourgeois & Chapelle, 2011), ou **la dynamique identitaire** pour Bourgeois (1998), souligne l'importance des tensions identitaires dans les motifs d'entrée en formation. En effet, selon ces auteurs, il y a des enjeux en termes d'image de soi lorsqu'on s'engage dans la formation. Cela peut même être vu comme une réponse à une tension identitaire. En conséquence, une personne qui percevra la formation comme allant à l'encontre de sa quête identitaire pourra vivre un blocage puisque, selon Bourgeois (2006), si l'action est jugée trop coûteuse, une personne pourra s'accommoder de certaines tensions moins fortes. Selon le même auteur, l'engagement de la personne sera plus conséquent si l'enjeu de la régulation est important, urgent et nécessaire.

Cependant, cela ne nous informe pas sur ce qu'est la dynamique identitaire. Cette dernière s'appuie sur la notion explicitée entre autres par Bourgeois et Frenay (2020) dans laquelle l'image de soi serait multiple (en fonction des situations, de l'environnement), en tension perpétuelle, indispensable pour que la personne se définisse vis-à-vis de soi-même et/ou des autres. Il existe donc une représentation plurielle de soi qui évolue avec le temps (Bourgeois & Frenay, 2020). Cependant, l'individu aura tendance à s'engager en formation s'il estime que cela conduira à une réduction de la tension et qu'il retrouvera un sentiment d'unité et de continuité.

Cette pluralité, selon ces mêmes auteurs, peut être repérée dans différentes dimensions : les destinataires (différence entre l'image qu'on a de nous-mêmes et celle qu'on veut donner aux autres), les domaines (image de soi liée aux rôles sociaux comme citoyen, professionnel, parent...), l'identité individuelle (image de soi en tant qu'individu singulier, traits de personnalité...), instances de soi (distinction entre image de soi tel qu'on est, tel qu'on voudrait être et tel qu'on devrait être), les agents (distinction entre l'image qu'on a de nous-mêmes et la représentation qu'on a de l'image que les autres ont de soi).

Bourgeois (2006) développe également les tensions identitaires qui pourraient se manifester entre le soi actuel (image de soi tel qu'on pense être actuellement), le soi idéal (image de soi tel qu'on voudrait être), le soi normatif (image de soi tel qu'on croit qu'on devrait être). Ce même auteur explicite que la tension « soi actuel/soi idéal » est plus propice à l'engagement à l'apprentissage que la tension « soi actuel/soi normatif ». Mais celui-ci nous met en garde en soulignant la difficulté d'appréhender, de discerner la dissemblance entre soi normatif et soi idéal. Par conséquent, toutes ces différentes images qu'on a de nous-mêmes peuvent s'opposer et donc être source de tension ou conflits internes (exemple : être tiraillé entre ce que je suis et ce que je voudrais être). De plus, on peut également se sentir tiraillé entre des appartenances à des groupes sociaux différents auxquels on s'identifie.

Selon Bourgeois et Frenay (2020), cette mouvance fait écho avec le mot "dynamique" inclus dans l'expression « dynamique identitaire ». Elle renvoie à deux modes de régulation de ces tensions : soit l'engagement d'une personne peut viser à conforter une image positive de soi, c'est **l'approche/la réalisation** ou, au contraire, à s'éloigner d'une image négative de soi, c'est **l'évitement**. En outre, la motivation, selon Bourgeois (2006), est plus grande quand la régulation des tensions est de type approche que de type évitement. En effet, ces personnes vont prendre plus de risques et s'engager davantage pour réguler des tensions de type approche que de type évitement. Mais l'auteur nous met également en garde quant à la difficulté de discerner empiriquement les différences entre des tensions de type approche versus évitement.

Une des pistes d'opérationnalisation de ces deux notions, l'approche et l'évitement (Bourgeois, 2006), est de sonder les émotions des interviewés. Puisque l'évitement survient lorsqu'il y a une tension « soi actuel/soi normatif », cela peut engendrer de la honte et de l'anxiété. À l'inverse, l'approche pour réguler des tensions « soi actuel/soi idéal » peut engendrer des émotions de type frustration, insatisfaction, tristesse,

dépression. Cette variation des émotions n'est pas liée à la réduction réelle de l'écart entre soi actuel/soi idéal mais est liée à la **perception** de cet écart par la personne. En effet, selon le même auteur, si la perception de progression de la personne est plus rapide qu'escomptée, elle développera des émotions positives ; à l'inverse, si elle est plus lente qu'attendu, elle développera des émotions négatives. En définitive, s'il y a une tension identitaire, il y aura toujours une émotion négative qui poussera la personne à se mettre en action pour diminuer cette émotion négative. Malgré cela, Bourgois (2006) nous rappelle que les tensions sont des conditions nécessaires, mais pas suffisantes, pour que la personne entre en formation immédiatement.

Pour conclure ce chapitre sur la dynamique identitaire, une personne peut transformer ses comportements, ses pratiques, ses croyances, ses valeurs pour en adopter d'autres, plus congruent(e)s, avec l'image de soi visée. Une des pistes possibles consiste, selon Bourgois (2006), à reprendre une formation.

3.3. Espérance de réussite et sentiment d'efficacité personnelle

Selon Galand et Bourgois (2006), la deuxième source fondamentale des représentations motivationnelles est l'**expectancy**, définie comme la perception de ses chances de réussir la tâche. Elle dépend, selon eux, de trois éléments complémentaires. Le premier est **la difficulté perçue** de l'activité : c'est la perception qu'a la personne de la difficulté de la tâche. Elle ne doit pas être perçue comme trop simple ni trop complexe pour que la personne perçoive ses chances de la réussir pour rester motivé.

Le soutien perçu de l'environnement forme le second élément, explicité par la perception qu'a une personne d'un environnement soutenant (exemple : groupe de soutien, formateur bienveillant, disponibilité des ressources, communauté de pratique...). Une personne aura davantage de perception de ses chances de réussir si elle est soutenue et si elle intègre une communauté de pratique. L'association culturelle ou sociale, le club de sport, le groupe politique ou de travail... sont des exemples de communautés de pratique qui, selon Bourgois (2006), participent à la construction et à l'affirmation de l'identité d'un individu. Pour le terrain de la « non-sco », une communauté de pratique est par exemple un groupe de parents réalisant l'IEF de manière coopérative, une association de parents « *unschoolers* », un groupe de partage des pratiques sur Facebook... Selon Bourgois (2006), les communautés de pratiques (CP) jouent donc un rôle important dans le soutien perçu de l'environnement, mais également dans la dynamique identitaire. Il explique qu'une nouvelle appartenance

effective à une CP est liée à une transformation identitaire et implique donc de nouveaux apprentissages. Ceux-ci vont permettre la maîtrise d'outils culturels liés à cette CP et donc influencer le mode de participation dans cette CP ainsi que son identité à la fois individuelle et sociale. De plus, toujours selon Bourgeois (2006), les communautés de pratique sont d'autant plus importantes pour les personnes qui ont des difficultés à couper les ponts avec leurs anciennes CP et qui ne sont pas encore parvenues à nouer des liens avec leurs nouvelles CP. Le groupe de formation peut être une CP en soi, mais la formation peut également participer à des rencontres au sein de celle-ci, qui peuvent être décisives pour la trajectoire de participation externe au groupe. En bref, l'engagement en formation prendra plus de valeur car il permet de contribuer à la réalisation du but identitaire visé et de mettre sur la trajectoire de la personne des CP.

Le troisième élément de l'*expectancy* est le **sentiment d'efficacité personnelle** (SEP), appelé également sentiment d'auto-efficacité, ou *self-efficacy*, par Bandura (2007) et Bourgeois (2006). Cela signifie que la personne doit se sentir capable de réussir une tâche pour s'engager dans celle-ci. Selon ces mêmes auteurs, une personne ayant un faible SEP peut ne pas s'engager dans une action, de peur de l'échec. C'est donc un facteur déterminant, fondamental et immédiat, pesant sur l'engagement en formation. Il paraît important de distinguer le SEP - qui est un concept qui correspond à un type de tâche et/ou un domaine précis - de l'estime de soi, qui concerne le jugement ou l'évaluation que se donne l'individu du niveau de sa valeur globale personnelle. Par conséquent, un individu peut avoir une bonne estime globale de sa personne même s'il se sent incompetent dans certains domaines selon Bourgeois (2006). Celui-ci définit donc le SEP comme la perception d'une personne sur sa propre capacité à réussir une tâche, sur sa croyance en sa capacité à agir efficacement sur son environnement et sur sa capacité à atteindre son but. Il ajoute que c'est un facteur très puissant d'engagement à la tâche. Celle-ci doit être perçue comme un défi tout en restant accessible pour développer le SEP d'une personne.

Bandura (1997, cité dans Bourgeois, 2020) révèle que le SEP prend racine au sein de quatre facteurs qui interagissent et sont employés comme des leviers pour développer celle-ci : **l'expérience antérieure de maîtrise** (plus la personne a des expériences réussies dans un certain domaine et plus elle va prendre confiance dans sa capacité à réussir dans ce domaine), **la persuasion verbale** (les *feedbacks* doivent être précis, constructifs et dévoilés au moment opportun car ils peuvent avoir un impact

négatif sur le SEP), **l'expérience vicariante** (c'est le phénomène de la comparaison sociale des réussites/échecs des pairs qui peut être une arme à double tranchant et à la base d'apprentissage par observation des comportements des autres, cette notion se nomme le modelage) et enfin **l'état physiologique et émotionnel** de la personne (le SEP peut être entaché si la personne est fatiguée, a un niveau de stress élevé et inversement).

Ce cadre théorique, avec ses lacunes scientifiques dans des domaines comme l'engagement dans l'apprentissage informel, l'apprentissage des parents d'enfant en « non-sco », nous amène tout naturellement à nous poser des questions et à formuler des hypothèses qui se développeront dans le chapitre suivant : la problématisation.

Chapitre 3. Problématisation, questionnements et hypothèses

"L'instruction des enfants en famille" et "les processus d'apprentissage de leurs parents" ne sont pas des notions fréquemment associées. Pourtant, selon Glasman (2018), ces parents qui s'engagent dans ce mode de vie alternatif, dans cette « carrière de non-sco », vivent une transformation profonde. Cela fait écho, selon nous, aux apprentissages réalisés lors de la reprise d'étude en formation d'adultes (Carré, 2015; Galand & Bourgeois, 2006). D'après Glasman (2018), la « carrière de non-sco » comporterait des éléments déclencheurs, des étapes de transformation, des processus de modification identitaire, ce qui nous amène à percevoir cette « carrière de non-sco » comme un processus d'apprentissage. C'est pourquoi nous allons donc prendre le parti d'appréhender la « carrière de non-sco » comme un processus en le mettant en parallèle avec le processus d'apprentissage de la formation d'adultes. Nous avons l'ambition de comprendre l'engagement dans la « carrière non-sco » en reprenant les mêmes critères que l'engagement dans un processus d'apprentissage.

Pour ce faire, nous utilisons la théorie des motifs d'engagement (Bourgeois, 1998) en prenant particulièrement la dynamique motivationnelle (Galand & Bourgeois, 2006 ; Bourgeois & Chapelle, 2011) comme grille de lecture pour mieux comprendre les choix de commencer et poursuivre la « non-sco ». Nous pensons en effet que certains facteurs de la dynamique motivationnelle poussant les individus à entrer en formation d'adultes opèrent également dans le cas des familles en « non-sco ». De plus, les lectures liées à la « non-sco » nous ont permis d'identifier de nombreux indicateurs communs entre la dynamique motivationnelle et les transformations effectuées lors de la « carrière de non-sco ». C'est pourquoi nous nous en servons comme fil rouge, comme « lunettes d'observation » pour comprendre le choix des parents de commencer et de poursuivre l'instruction de leurs enfants en dehors du système scolaire. Notre question de recherche principale est la suivante :

Comment comprendre les parents en « carrière de non-scolarisation » (Glasman, 2018) à la lumière de la théorie de la dynamique motivationnelle et des processus d'apprentissage ?

1. La « carrière de non-sco » :

Découlent de cette question de recherche de nombreuses sous-questions, que l'on peut regrouper en trois grands ensembles. Le premier porte sur la « carrière de non-sco ». Il s'agit de déceler si **les familles interrogées entrent bien dans la trajectoire d'une « carrière de non-sco »** (Glasman, 2018). Les premières questions qui nous interpellent sont : la pratique de l'IEF constitue-t-elle pour les parents rencontrés un mode de vie alternatif dans le sens où l'entend Glasman (2018) ? Comment décrire la trajectoire de la carrière de « non-sco » ?

Notre première hypothèse est que les interviewés seront généralement dans une « carrière de non-sco », car nous utilisons les mêmes critères de sélection des participants que dans l'étude de Glasman (2018). Notons que, pour cet auteur, le cas des parents obligés d'enlever leurs enfants d'une scolarité normale peuvent se convertir à cette vie atypique et tendre ainsi vers une transformation en « carrière de non-sco » (comme ça sera peut-être le cas pour la famille Paprika et Estragon).

Notre deuxième hypothèse est que la trajectoire de la « carrière de non-sco » n'est pas linéaire. Elle peut être interrompue et parsemée d'allers-retours (liée à la trajectoire de vie contrainte ou choisie, aux rencontres effectuées ...).

Dans la littérature, nous pouvons déceler les dispositions communes à un mode de vie alternatif et nous avons pu dégager que le processus de « carrière de non-sco » se construit au fil du temps (Glasman, 2018). Cependant, nous sommes confrontée à un vide scientifique par rapport à l'existence de différents degrés de conversion dans la « carrière de non-sco ». Pourtant, au vu de nos lectures, nous faisons *l'hypothèse de l'existence de différents degrés dans cette carrière, du parent débutant et discret sur ce choix, jusqu'au parent très médiatisé qui réalise du unschooling. Puisque la « carrière de non-sco », c'est apprendre et assumer d'être différent (Glasman, 2018), sa gradation est, selon nous, observable par le degré de facilité à parler de ses choix et par les indicateurs d'engagement. La gradation de la « carrière de non-sco » pourrait dépendre de deux dimensions : la durée de la pratique et le niveau d'atypicité. Le parent débutant dans ce processus est-il moins enclin à parler de ses choix ? Le parent plus avancé dans son parcours se sent-il plus libre de partager son expérience ? Ce degré est-il lié au homeschooling/unschooling et/ou à la durée de la pratique ? Le unschooling étant, selon Glasman (2018), la forme qui nécessite le plus d'engagement dans un mode de vie atypique de la part des familles, est-elle la pratique qui se situe le*

plus loin dans le processus d'atypicité ? Cette hypothèse de degré ne part pas du postulat qu'il existe une bonne et une mauvaise manière de faire de la « non-sco ». De même, nous ne pouvons prétendre à une hiérarchie entre les différentes formes de « non-sco » ou que la finalité de cette évolution soit le *unschooling*. En revanche, nous faisons l'hypothèse que, puisque le *unschooling* est considérée, par Bongrand (2018) ou Tilman et Mangez (2021), comme la pratique la plus éloignée de la norme scolaire et donc la plus atypique, nous pouvons la considérer comme la pratique la plus "épuration" de la « carrière non-sco ». Elle pourrait donc offrir à ces parents une facilité à parler de leurs choix de vie atypique et on pourrait y déceler davantage d'indicateurs d'engagement.

2. Le processus d'apprentissage

Le deuxième grand ensemble de questions **porte sur le processus d'apprentissage chez les parents interviewés, processus qui s'opère de multiples façons** (formation certificative / non-certificative / alternative, apprentissages informels / formels / autodidactes ...). Notre première hypothèse est davantage liée aux apprentissages issus de la « carrière de non-sco » : *les parents vivent, de manière inconsciente parfois, des transformations d'idées, des changements progressifs débouchant sur un mode de vie hors norme comme une conversion à une vie atypique*. Notre deuxième hypothèse porte sur les apprentissages liés à la « non-sco » : *les parents font l'expérience de moments clés d'apprentissage, liés à des étapes de la carrière* (plus d'apprentissages formels au début et plus d'informels au cours des années). De plus, nous pensons – et c'est la troisième hypothèse – que *certaines de ces parents s'engageront davantage dans des lectures* (en pédagogie ou dans d'autres domaines afin d'ouvrir les champs des savoirs) *et dans des formations* (comme l'utilisation des outils de Montessori, les plantes sauvages comestibles, l'utilisation des bouliers, la pédagogie du dehors ...) *pour pallier certaines de leurs propres carences*.

3. La dynamique motivationnelle/d'engagement

Le troisième ensemble de questions porte sur les dynamiques motivationnelles. **Nous tentons de comprendre l'engagement dans la « carrière de non-sco » de manière analogue à l'engagement dans un processus de formation d'adultes**, en utilisant les motifs d'engagement et plus précisément la dynamique motivationnelle

comme focus. Plusieurs questions nous intéressent : quels sont les facteurs principaux qui expliquent la motivation des parents à s'orienter vers une « carrière de non-sco » ? S'agit-il de motifs d'engagement individuels (comme le sentiment d'efficacité personnelle, l'histoire de vie ou la dynamique identitaire) ou situationnels (comme la communauté de pratique ou la dynamique de groupe) ? À l'inverse, quels sont les freins à l'engagement des parents qui vivent une « carrière de non-sco » ?

Dans cette troisième partie nous partirons du postulat que le processus d'apprentissage en formation d'adultes et le processus d'apprentissage en « carrière de non-sco » répondent aux mêmes motifs d'engagement, à la même dynamique motivationnelle (Galand & Bourgeois, 2006 ; Bourgeois & Chapelle, 2011). De plus, Bourgeois (2006) nous informe que l'engagement dans le processus de formation est largement lié à la dynamique identitaire et à des sources de tensions identitaires, ce qui, selon nous, pourrait déboucher sur une remise en question complète du mode de vie et sur un engagement dans un mode de vie atypique comme celle de la « non-sco ». Cet auteur explicite qu'un des motifs d'engagement dans un processus d'apprentissage est de réduire une tension identitaire, de se rapprocher d'une image positive de soi et d'éviter une image négative de soi grâce aux apprentissages, aux communautés de pratiques (CP), aux soutiens perçus de l'environnement ... C'est pourquoi, *nous postulons qu'un des motifs d'engagement dans la « carrière non-sco » est de réduire une tension identitaire* (se rapprocher du but d'identité visé, d'une image idéale de soi) via les apprentissages formels ou informels qui se font par la pratique de la « non-sco » et via l'appartenance à une nouvelle CP. *Nous supposons également que la dynamique identitaire qui va d'un soi « actuel » vers un soi « idéal » est l'un des moteurs capitaux d'engagement à continuer la « carrière de non-sco »*. Effectivement, les parents peuvent se servir de la non-sco pour diminuer leurs tensions identitaires et retrouver un sentiment d'unité et de continuité. De la même façon qu'être en formation, c'est déjà entamer une transformation identitaire (Vertongen et al., 2009 ; Barbier, 2009 ; Bourgeois, 2006), le fait d'être en « carrière de non-sco » (Glasman, 2018) demande également une réelle transformation de soi qui va se poursuivre tout au long de l'aventure de la « non-sco ». Cependant, le parent immergé dans un processus de remaniement identitaire dû à cette « carrière de non-sco » peut également rencontrer des difficultés à faire le deuil de comportements et pratiques qu'il a eus depuis longtemps et qui ont fondé son identité (Glasman, 2018).

Nous postulons également qu'une des manières d'augmenter le sentiment d'efficacité personnelle de ces parents est d'apprendre grâce à des formations (certificatives ou non-certificatives), des conférences, des communautés de pratiques, des groupes de soutien d'autres parents en « non-sco », des lectures, des groupes sur internet, grâce à l'enfant, des apprentissages informels (au travail, auprès d'amis, au cours d'excursions ...). Nous pensons que l'objectif de ces apprentissages est de se sentir plus apte, plus légitime à accompagner leurs enfants dans leur « non-sco ». De plus, Glasman (2018) montre que les parents qui réalisent la « non-sco » sont généralement pourvus d'un diplôme de bac +2 ou davantage et que cela est nécessaire pour se sentir assez armés. Nous mettons ce constat en lien avec le SEP de Bandura (2007). Nous pensons que le SEP nous permet également de comprendre comment les parents se sentent capables de se lancer dans l'aventure de « non-sco » et de mener leur projet à bien. Nous faisons l'hypothèse que les études ou l'activité professionnelle occupé par le parent, le soutien de l'environnement familial élargi, le soutien d'un groupe de parents « non-sco » peuvent contribuer à renforcer le SEP pour accompagner son/ses enfant(s) dans l'apprentissage au quotidien.

Notre cinquième hypothèse est que les personnes engagées dans la carrière « non-sco » ont une perception des coûts (arrêt de la profession, moins de loisirs et de budget) inférieure à la perception des bénéfices, des valeurs perçues, de l'utilité perçue, de l'intérêt à la tâche, ce qui conduit à la dernière hypothèse de cette troisième partie : nous pensons que le soutien de l'environnement est essentiel dans la perception des bénéfices. En effet, si la famille perçoit un soutien de l'environnement (familial, amical, des groupes de soutien, CP...), les parents sont plus enclins à continuer et progresser dans leur carrière de « non-sco ». Nous postulons également que cette balance des coûts et bénéfices va dépendre des facteurs d'engagement individuels (événements de la vie, scolarité vécue par les parents...) et contextuels (communauté de pratique, groupe de soutien...). C'est pourquoi ces facteurs d'engagement sont des éléments qui rentreront dans notre analyse afin de comprendre la motivation de ces parents.

Déoulant de l'hypothèse de l'existence de différents degrés dans cette carrière de « non-sco » en lien avec les motifs d'engagement, une série de questions nous interpellent : les parents qui réalisent du *unschooling* sont-ils plus impliqués/engagés dans un mode de vie atypique ? Les motifs d'engagement ont-ils une influence sur le degré d'évolution des parents dans la carrière de « non-sco » ? Les parents réalisant du

unschooling ont-ils davantage de facteurs d'engagement (un SEP plus élevé, des connaissances préalables, un groupe de soutien) que les autres parents réalisant le *homeschooling* ? Ces derniers ont-ils l'impression d'avoir plus de facteurs d'engagement, d'avoir réalisé davantage d'apprentissages que les autres parents réalisant du *homeschooling* ?

Nous pensons, en effet, qu'il y a plusieurs degrés d'évolution des parents dans la « carrière de non-sco », qui vont différer en fonction de l'ancienneté de cette pratique, de la facilité d'en parler (à sa famille, son entourage proche et à des inconnus, à la presse) et de l'éloignement de la norme scolaire. Selon nous, plus une famille sera en marge et considérée comme atypique, plus elle aura atteint un degré que nous appellerons "épuré" de la « carrière de non-sco ». *Nous supposons donc que les parents réalisant du unschooling ont davantage de facteurs d'engagement particulièrement liés à des tensions identitaires et réalisent plus d'apprentissages que les autres familles réalisant de la « non-sco ».* Ils sont peut-être plus engagés dans la carrière de « non-sco » car ils auraient éventuellement intégré les idées véhiculées par le groupe de *unschooling*. Nous pensons également qu'ils ont un SEP à toute épreuve, qu'ils sont convaincus de l'idée de l'apprentissage autonome, plus en accord avec leurs valeurs familiales.

En résumé de cette troisième partie, nous allons enquêter sur les représentations motivationnelles de ces parents car nous les pensons également saillantes dans la carrière de « non-sco ». En effet, l'espérance de réussite et la valeur perçue nous intéressent car on suppose qu'elles nous permettront de comprendre la mise en balance des bénéfices par rapport aux contraintes que vivent ces parents. En effet, étant donné que nous postulons que la « carrière non-sco » répond aux mêmes fonctions que la formation, cela explique notre volonté de découvrir, dans les entretiens, les freins à l'engagement (comme le fait d'arrêter ou de diminuer son occupation professionnelle, d'avoir moins de temps pour des loisirs, de réduire le budget familial ...) ou les moteurs de l'engagement de ces parents.

En dépit de la formulation de ces hypothèses, la recherche ne peut être qualifiée d'hypothético-déductive. Elle est en effet ouverte à des interprétations émergeant de l'analyse du matériau. Ayant été formulées ici dans un statut heuristique, ces hypothèses sont modélisées en annexes n°5. Elles visent à « guider » notre attention. De plus, nous aimerions ajouter que nous sommes consciente que toutes nos questions ne pourront pas être développées dans le cadre de ce mémoire.

Chapitre 4. Dispositif méthodologique

Après avoir développé le cadre théorique et la problématisation, nous pouvons exposer la méthodologie utilisée tout au long de cette recherche. Lors de nos études, nous avons eu l'occasion de découvrir l'intérêt de la **recherche qualitative** et sa **visée compréhensive**. Comme l'explique März (2020, p. 20), « l'intérêt et l'apport principal de la recherche qualitative résident dans la spécificité du but qu'elle poursuit : celui de comprendre la façon dont les gens vivent dans le monde et donnent du sens. » C'est pourquoi nous utilisons la recherche qualitative dans la carte de ce mémoire puisque celui-ci poursuit un but exploratoire qui tente notamment de comprendre la réalité du monde de la « non-sco » à travers les yeux des acteurs de terrain, les parents qui réalisent cette aventure atypique. En effet, il ne s'agit pas de généraliser des résultats à l'ensemble des parents d'IEF mais bien de saisir le sens de ce phénomène au sein de notre échantillon de huit parents engagés dans la « non-sco ».

L'entretien semi-directif (Quivy & Van Campenhoudt, 2006) nous semble être la méthode de recueil de données la plus appropriée car elle prône une faible directivité du chercheur et une volonté de faciliter l'expression du vécu des interlocuteurs. En effet, ce type d'entretien nous permet de collecter des informations de manière très ouverte, autour de **trois thèmes** qui nous semblent le plus en phase avec notre problématique et donc les plus pertinents : la « carrière de non-sco » (parcours, évolution...), les processus d'apprentissage (apprentissage formel, informel...) et la dynamique motivationnelle (dynamique identitaire, SEP, CP...). Cette répartition reste souple et n'empêche pas l'interlocuteur de nous partager d'autres sujets auxquels nous n'aurions pas pensé.

Notre méthodologie est développée en cinq points : le choix du terrain, la présentation de l'échantillon, le guide d'entretien semi-directif, le déroulement des entretiens, la méthodologie d'analyse et, pour finir, les critères de qualité de cette recherche.

1. Le choix du terrain

Savoie-Zajc (2007) recommande de privilégier un terrain qui soit à la fois accessible pour les chercheurs et pertinent par rapport à l'objet de la recherche. Pour cette **raison de pertinence**, nous avons rapidement pensé notre échantillon en fonction des critères utilisés par Glasman (2018) dans sa recherche sur la « carrière de non-sco ». Comme lui, nous avons voulu privilégier les familles qui étaient dans une démarche positive et sur du long terme. C'est pourquoi nous avons ciblé des parents qui ont choisi « **positivement** » la « non-sco » ou la « dé-sco ». De plus, ces parents devaient opter pour cette pratique sur un temps long que ce soit sous la forme du *homeschooling* ou celle du *unschooling*. Ces balises, ajoutées au fait que ces parents se soient engagés depuis plus de **trois ans** dans ce parcours, ont été utilisées pour identifier les **huit parents** avec lesquels nous avons réalisé les **entretiens semi-directifs**.

Ce délai des trois ans a été retenu pour deux raisons. D'une part, notre recherche part de l'idée de Glasman (2018) selon laquelle la disposition à l'alternatif se développe progressivement. D'autre part, nous pensons que ce processus de conversion pourrait être impacté par la crise du Covid 19, celle-ci pouvant rendre plus aisé et moins atypique le choix de la « non-sco » puisque beaucoup d'élèves ont pratiqué l'enseignement à distance. Il était important pour nous de cibler des familles ayant eu l'envie ou ayant expérimenté le saut vers la « non-sco » avant la pandémie, le but étant qu'ils aient assez de recul pour que nous puissions prendre en compte tout ce processus de changement. Il va en effet falloir du temps pour que la pratique de « non-sco » au quotidien **développe progressivement les dispositions à l'alternatif**, d'innombrables autres changements ou la stigmatisation par rapport à laquelle les parents devront se positionner.

À l'inverse de la première recommandation de Savoie-Zajc (2007), nous n'avons **pas ciblé le terrain le plus accessible** mais nous n'imaginions pas la difficulté à « recruter » des personnes qui entrent dans ces critères. Nous avons été confrontée à divers obstacles : le manque de visibilité du terrain dû au nonaccès du recensement des familles pratiquant la « non-sco », le manque de disponibilité des personnes, la méfiance de ces familles à l'égard de personnes qui ne réalisent pas la « non-sco ». En effet, ces familles, vivant parfois même dans l'illégalité, peuvent se sentir en "marge" de la société. Elles représentent par conséquent un échantillon à faible visibilité avec

un accès difficile au terrain (Bongrand & Glasman, 2018), ce qui demande de mettre en place différentes stratégies afin de les identifier et de gagner leur confiance. Bouche-à-oreille, réseau personnel, réseaux sociaux et effet boule de neige représentent, dans l'ordre hiérarchique, les **méthodes utilisées afin d'entrer en contact** avec ces familles. Nous avons généralement débuté notre démarchage via des connaissances qui ont parlé de notre projet « les chemins des curieux » et de la nécessité pour nous de rencontrer d'autres familles dans le cadre de notre mémoire. Il nous était important de partager notre envie de déscolariser nos enfants afin d'entrer plus facilement dans leur "groupe" et de diminuer leurs suspicions. Ensuite, nous avons pris contact par téléphone avec les personnes afin de compléter les informations sur notre projet de mémoire et surtout afin de cerner si la personne répondait à nos critères. Ce contact téléphonique a été essentiel afin de trier les sept familles sur les quinze contactées pour s'assurer qu'elles correspondaient à ce que nous recherchions. Enfin, dans le but d'officialiser notre entretien et d'en fixer la date et le lieu, nous leur avons envoyé un mail.

Ces balises étant fixées, nous avons aussi l'envie de mettre notre cadre théorique à l'épreuve et nous avons donc tenté d'interroger des familles se trouvant aux limites de nos critères. De plus, souhaitant **un échantillon le plus hétérogène possible**, nous avons veillé à la diversité des familles. Conséquemment, nous avons volontairement cherché deux familles pratiquant depuis trois ans tout juste, pour l'une le *unschooling* et pour l'autre le *homeschooling* ; une famille qui vient de rescolariser ses enfants après 6 ans de « non-sco » ; deux familles qui ont été poussées à faire de la « non-sco » (plus qu'elles n'ont choisi de le faire) mais que nous pressentions être dans la « carrière de non-sco » ; des familles avec des enfants déscolarisés ou d'autres non scolarisés ; une famille qui réalise le *unschooling* de manière isolée et une autre en collectif ; une famille qui mixte *unschooling*, *homeschooling* et de la scolarité en école privée. Les particularités de ces familles, habitant dans le sud du pays et à la Réunion, sont développées au point suivant.

2. Présentation de l'échantillon

Cette recherche s'intéresse à la situation de sept familles. **Sept mamans et un papa formeront notre échantillon.** Au départ de cette recherche, nous envisagions d'interviewer les deux parents d'une même famille. Cependant, nous avons remarqué que, sur les sept familles, une seule avait les deux parents qui se partageaient

équitablement les moments de « non-sco ». Pour les autres, les papas ont un rôle de soutien moral et économique, de ressource de savoirs... Or, notre recherche se référant davantage à la psychologie intra-personnelle (Ardoino, 1965), nous avons besoin d'interroger des personnes confrontées quotidiennement à la « non-sco ». Dans cette optique, nous avons pris la décision d'interroger uniquement les mamans, ce qui a permis une plus grande diversité dans notre échantillon. Nous avons néanmoins choisi d'interviewer les deux parents d'une même famille parce qu'ils pratiquaient ensemble la « non-sco » et avaient des avis très différents l'un de l'autre.

L'utilisation de noms et prénoms d'emprunt et le manque de précision sur les localisations de ces familles sont une volonté de notre part afin d'assurer **l'anonymat des personnes interviewées**. Des noms d'épices seront utilisés comme **pseudonymes** afin de s'assurer de la bonne compréhension du lecteur. C'était pour nous une évidence d'avoir comme noms d'emprunt des dénominations de substances différentes mais ayant toutes un point commun : donner du goût à une préparation, de la même manière que les familles que nous avons rencontrées dans le cadre de ce mémoire sont très différentes mais, après vérification, ont toutes le point commun d'être dans une « carrière de non-sco ». Les différentes familles sont détaillées dans le tableau en figure 2 et sont décrites de manière succincte au début de chacune des analyses verticales avec pour objectif de dégager les éléments qui les rendent uniques.

Familles Prénoms	Famille Cannelle Samantha	Famille Paprika Sabine	Famille Ails des ours Carine	Famille Estragon Sophie	Famille origan Aline	Famille Poivre Oscar	Famille Poivre Sylvie	Famille Sel Mailys
Thèmes								
Homeschooling, unschooling, groupe de parents ...	Homeschooling avec regroupement régulier	Homeschooling	Homeschooling	Homeschooling	Mixte : homeschooling ; unschooling et école privée	Unschooling groupé		Unschooling
Nombre d'enfants et leur âge	3 enfants (12, 9 et 7 ans)	3 enfants (21, 17 et 11 ans)	2 enfants (14 et 12 ans)	2 enfants (7.5 et 4.5 ans)	6 enfants (19, 15, 14, 8, 6 et 4 ans)	3 enfants (15, 13 et 11 ans)		4 enfants (21, 19 et 5,5 et 2,5 ans)
Nombre d'années de pratique	7 – 8 ans	4 ans	6 ans Maintenant ils sont rescolarisés	3 ans	12 ans	8 ans		3 ans
Non-sco, dé-sco ...	Les deux	Dé-sco	Dé-sco	Les deux	Les deux	Les deux		Non-sco
Qui s'occupe des enfants	La maman la plupart du temps et le papa pour les sciences et les mathématiques.	La maman	La maman	La maman	La maman la plupart du temps et le papa pour l'histoire.	Les deux		La maman

Figure 2 : tableau reprenant les différentes caractéristiques des 8 interviewés

3. La construction du guide d'entretien

Afin d'allier envergure et profondeur dans la recherche, il nous semble pertinent de réaliser la collecte de données via des **entretiens semi-directifs** (Proulx et al., 2007) afin d'axer le discours autour de notre question principale de recherche et de nos questions secondaires. Nous avons réalisé cinq entretiens face à face (étant donné que le contexte sanitaire l'a permis), avec enregistrement. Les trois autres entretiens se sont déroulés par vidéoconférence pour des raisons liées à la crise sanitaire ou à la distance (une des familles étant installée à la Réunion).

Nous nous sommes appuyés sur la théorie de Galletta (2013) pour **construire notre guide d'entretien**. Nous avons commencé par des questions ouvertes et plus générales afin de ne fermer aucune porte, cette recherche étant d'ordre exploratoire. Ensuite, en suivant toujours les recommandations de ce même auteur, nous avons précisé nos questions principales et nos questions de relance dans la logique de l'entonnoir et avons creusé davantage les facteurs liés à la « carrière de non-sco », l'apprentissage et la dynamique motivationnelle, autrement dit les trois concepts centraux que nous avons mobilisés pour répondre à notre question de recherche. Pour la troisième étape, nous avons laissé à l'interviewé l'espace pour conclure ses propos, pour appuyer les éléments qu'il trouve les plus saillants, sans oublier de conclure l'entretien par des remerciements.

La construction de ce guide d'entretien a été réalisée en parallèle du cadre théorique. Au vu des critères de longueur de ce mémoire, nous avons pris l'option de justifier les questions de ce guide en lien avec les éléments théoriques ciblés sous la forme de trois tableaux présentés en annexe 6. Les questions de relance ont été supprimées par souci de clarté. Celles-ci étant néanmoins importantes, elles sont donc consultables dans les guides d'entretien figurant en annexes 7 et 8. Ces guides révèlent, en rouge, les indicateurs théoriques mobilisés et les questions de relance. Deux guides d'entretien ont été construits, l'un pour les parents réalisant du *homeschooling*, l'autre pour le *unschooling*. Les parents réalisant ce dernier ayant eu droit à des questions supplémentaires concernant les examens, leur position face à l'illégalité de leur mode de vie ou la dissemblance entre leur position et celle des parents de *homeschooling* (liée à leur doute, leur SEP, leur facilité à communiquer leurs choix de vie...).

Enfin, après une première mouture, le guide d'entretien a été réécrit de façon à être le plus proche des conditions réelles d'échange et en suivant les conseils de notre

promoteur et de notre accompagnatrice. Afin d'en vérifier la fluidité, nous avons réalisé un entretien fictif. Nous voulions aussi tenter de percevoir si l'ordre des questions était pertinent, dynamique et permettait à l'interviewé de s'engager petit à petit dans le cœur du sujet. Le travail effectué pour obtenir un guide d'entretien à la fois ouvert (mais pas trop), fluide, logique, complet...a été un travail laborieux. Dans ce travail itératif, nous avons entre autres opté pour l'introduction des questions ciblant le SEP dans le thème deux, consacré aux processus d'apprentissage. En effet, nous trouvions plus logique de poser les questions concernant le SEP à proximité des questions liées à l'apprentissage, la reprise de formation, le besoin de réaliser des apprentissages informels dans le but de combler des lacunes et donc de renforcer le SEP. Ce guide d'entretien a encore été modifié à la marge au fil des interviews réalisées sur le terrain.

4. Déroulement des entretiens

Entre le 26 août et le 23 décembre 2021, nous avons réalisé huit entretiens semi-directifs d'une durée moyenne d'une heure trente, **priviliégiant l'entretien en famille** dans un endroit calme avec le parent qui réalise la « non-sco » au quotidien. Dans la cuisine, le jardin de l'écolieu, le salon, le bureau, l'accueil reçu par ces familles a été chaleureux, d'autant plus lorsque nous expliquions d'emblée, en quelques mots, notre projet « des chemins des curieux ». En nous ouvrant la porte de leur maison, de leur vie, de leur vécu, nous avons senti qu'il était important de très vite les tutoyer, souvent à leur propre demande. L'habit neutre était de rigueur, puisque, ces familles étant très hétérogènes, nous ne savions jamais à quel style de vie nous allions être confrontée. En plus de toutes ces adaptations réalisées afin de mieux se fondre dans ce terrain, nous avons tenu à offrir un chocolat ou une bière afin de remercier notre interlocuteur pour ces échanges, qui ont pu se prolonger, quelques fois, durant trois heures de discussion.

Trois entretiens se sont déroulés en distanciel, soit pour des raisons de restrictions liées au covid 19, soit en raison de la distance nous séparant de la famille vivant à la Réunion.

Pour la famille Poivre, notre **choix d'interviewer les parents de manière isolée** nous a permis d'éviter le « biais élitiste » (Maroy, 1995, p. 104) qui empêche un des parents d'exprimer son avis en se fiant aux dires de l'autre, plus informé, qui pourrait accaparer la discussion.

Nous avons gardé, en distanciel et en présentiel, une **certaine souplesse dans l'ordre des questions**, le but étant de ne pas couper l'interlocuteur dans ses idées et d'approcher au plus près ses pensées pour ainsi entrer en profondeur dans la compréhension des sujets. En amont, nous avons demandé de compléter une fiche signalétique figurant en annexe 9, afin d'avoir une vue d'ensemble de la famille. Tous les entretiens ont été enregistrés via portable pour faciliter la retranscription.

5. Analyse des données

Nous avons d'abord retranscrit chacun des entretiens dans le but de nous imprégner des données. Pourtant aidée du logiciel Sonix, ces **retranscriptions**, souvent peu audibles, ont été longues et éprouvantes puisque nos interlocuteurs ont été souvent interrompus par leurs enfants. Ce premier travail nous a permis une première exploration des données.

Selon März (2020), la grille d'analyse est « l'ensemble des catégories (et codes) retenues articulées entre elles (hiérarchisées), qui vont permettre de classer et comparer le matériau et ensuite générer les hypothèses interprétatives. Cette grille permet d'instaurer un intermédiaire "objectif" entre le chercheur et son matériau ». März (2020) évoque également le processus par essais et erreurs qui se prolonge tout au long du codage. C'est en effet ce que nous avons connu : l'écriture de notre **grille d'analyse est le résultat d'un long cheminement** étant donné que nous avons décidé de revenir à une grille plus simple en gardant uniquement les idées qui ressortaient le plus de nos entretiens et en les classant selon les trois thèmes récurrents de notre problématisation et de notre grille d'entretien : la « carrière de non-sco », le processus d'apprentissage et la dynamique motivationnelle.

Dans un premier temps, nous avons réalisé un tableau reprenant ces trois thèmes et y avons ajouté les « indicateurs » à aller chercher dans les entretiens comme par exemple : le besoin de régulation important, les transformations de mode de vie et le besoin de soutien de l'environnement, qui sont des éléments intéressants à dégager dans les discours des parents. De plus, nous analysons les entretiens en tentant d'identifier les indicateurs d'engagement : les émotions, la cognition, les comportements... Nous tentons aussi de déceler dans nos entretiens si les parents ont réduit une tension identitaire par la pratique de la « non-sco » ; si l'engagement dans la « carrière non-sco » peut se faire soit en vue de la réalisation de l'image positive de soi, soit en vue de l'évitement de l'image négative de soi ; si les apprentissages et la

nouvelle communauté de pratique sont des éléments déclencheurs de motivation à s'engager dans la « non-sco » et à continuer dans le temps cette pratique ; si les apprentissages réalisés sécurisent le parent au niveau de son SEP... Nous utilisons donc la grille d'analyse de l'engagement en formation d'adultes en l'appliquant à l'engagement dans la « carrière non-sco », c'est pourquoi notre première ébauche de tableau était très proche de notre cadre théorique.

Nous avons découpé chacune des phrases de nos matériaux en unités de sens que nous avons ensuite **étiquetées et regroupées en code**, puis nous avons tenté de les faire entrer dans notre première ébauche de tableau. Nous nous sommes aperçue qu'il y avait d'autres éléments qui n'entraient pas dans celui-ci et qui pourtant étaient très intéressants. En conséquence, ayant peur de trop nous inspirer de la théorie, de ne pas laisser assez de place au matériau et par souci d'objectivité, nous avons pris le parti de tout recommencer à zéro. C'est pourquoi nous sommes repartis de nos codes en recréant de nouvelles catégories, plus éloignées de la théorie. Ce deuxième tableau était très riche en informations, mais un peu alambiqué. Nous avons donc créé un troisième tableau reprenant les thèmes et indicateurs du premier, en y ajoutant les éléments découverts dans le deuxième tableau. Celui-ci prend en compte les éléments nouveaux extraits de nos matériaux tout en gardant une structure qui nous permet une analyse plus aisée afin de répondre à notre problématique. Nous avons donc réalisé ce que März (2020) appelle un **codage axial** puisque nous avons regroupé nos codes en catégories plus conceptuelles et analytiques. Cette **grille d'analyse**, complétée par des verbatims pour chacun des interviewés, nous a été indispensable pour **l'analyse horizontale**. Elle nous a permis de comparer les entretiens, de mettre en lumière les concordances et dissonances et de dégager les récurrences. Pour **l'analyse verticale**, nous avons gardé la même structure (les trois thèmes de la problématique). Cependant, nous ne sommes pas repartie de la grille d'analyse, mais bien des **matériaux bruts** afin de pouvoir dégager les logiques internes.

Pour résumer, ce cheminement nous a fait passer par trois tableaux différents présentant les concepts et leurs indicateurs, avec, pour chacune de ces étapes, le travail de classement des verbatims. Ce travail a été complexe et sa difficulté décuplée du fait de l'ampleur du matériau. Cependant, notre apprentissage a été à la hauteur des difficultés rencontrées. Le fruit en est le code-book et la grille d'analyse horizontale disponibles en annexes 10 et 11.

6. Les critères de qualité

Possédant un double statut, le premier étant celui de chercheuse et le second de maman qui déscolarise ses enfants en septembre 2022, il nous semblait intéressant de prendre de la hauteur en développant **les biais et les limites de cette recherche**. Nous avons notamment identifié qu'il était possible que des parents veuillent atténuer les côtés négatifs afin de se montrer sous leur meilleur jour (biais de désirabilité). Par ailleurs, l'interprétation des matériaux pourrait être également biaisée du fait de notre propre engagement dans la « non-sco ». Nous avons pris une série de mesures afin de réduire au maximum ces biais, bien qu'il soit impossible de les effacer entièrement. Notre première mesure a été de présenter aux parents notre objectif de compréhension du terrain sans vouloir chercher à faire la promotion de la « non-sco ». Le deuxième était de rester très vague sur notre propre projet en termes de mode de « non-sco », d'organisation... l'objectif étant de focaliser les personnes sur leur vécu et non pas sur notre projet. Nous avons également prévu une série de mesures concernant le lieu où effectuer l'entretien. Nous voulions que l'interview se déroule sur le terrain des participants et non pas à l'université ou à notre domicile. La raison principale était de créer un climat de confiance et non pas un climat trop protocolaire qui aurait pu impacter leurs dires. Effectivement, nous pensons que le fait d'être sur un terrain sécurisant favoriserait la confiance et les confidences des participants.

Nous nous sommes également penchée sur la validité de notre recherche. Au niveau de la **validité interne**, il est question de vérifier si les observations faites par le chercheur sont fiables par sa représentativité de la réalité (Drapeau, 2004). Dans le cas qui nous occupe, nous avons eu recours à une triangulation des données issues de sources d'information provenant de différents acteurs sur la « non-sco » qui nous permettent de recueillir des points de vue complémentaires. Cela renforce donc la validité interne. La **validité externe**, quant à elle, implique la possibilité pour le chercheur de pouvoir généraliser ses données à l'ensemble de la population (Drapeau, 2004). Reprécisons d'abord que, notre recherche étant qualitative, il est tout à fait normal que l'échantillon soit non représentatif. En conséquence, la **validité externe** est nulle puisque le but de ce mémoire n'est pas de généraliser les résultats à toute la population mais bien d'étudier le phénomène de « non-sco » en profondeur. Enfin, puisque les entretiens se déroulent uniquement sur le terrain, la **validité écologique** est forte.

Chapitre 5. Analyse verticale des trajectoires parentales

Après une brève description des familles, nous continuerons chacune des analyses verticales en suivant la structure de la problématisation et du guide d'entretien, à savoir les trois thèmes : la « carrière de non-sco », le processus d'apprentissage et la dynamique motivationnelle/d'engagement.

1. La famille Cannelle

Samantha est maman de trois enfants (12, 9 et 7 ans) et elle vit avec son mari, ingénieur en informatique, dans la région de Liège. Cette ancienne enseignante primaire, actuellement en pause carrière, pratique le *homeschooling* avec ses enfants depuis toujours. Samantha est de confession musulmane et participe activement à un groupe de soutien d'IEF. Elle est en contact avec de nombreuses familles réalisant du *homeschooling* et du *unschooling*. Au début de son parcours, elle se sentait étiquetée, non seulement en raison de la « non-sco » mais également parce qu'elle a des signes visibles de sa religion musulmane. Actuellement, Samantha est bien installée dans cette communauté puisqu'elle est à l'initiative de sorties pédagogiques dans le groupe d'IEF qu'elle fréquente de manière régulière. Cette double étiquette et son appartenance forte à une communauté de pratiques sont les raisons pour lesquelles nous trouvons son témoignage intéressant.

Au début de l'aventure de « non-sco », malgré son diplôme d'institutrice, Samantha avait beaucoup de doutes par rapport au niveau scolaire et à la socialisation de ses enfants. De plus, elle était peu soutenue par sa famille et bénéficiait d'une double étiquette, celle de musulmane et celle de mère réalisant de la « non-sco », c'est pourquoi Samantha avait très peur du jugement des autres. Elle se sentait jugée aussi bien par des personnes proches d'elle, comme des membres de sa famille, que par des personnes inconnues, comme des caissières. Elle éprouvait donc de la difficulté à intégrer ce mode de vie atypique. À l'inverse, nous sentons actuellement Samantha bien ancrée dans la « **carrière de non-sco** ». Deux indicateurs en témoignent : d'une part, elle revendique haut et fort sa différence dans des groupes de soutien d'IEF et accompagne des familles dans le début de leur aventure ; d'autre part, elle dit avoir dû

déjà réaliser une telle transformation du fait qu'elle s'écarte de la norme de par sa confession musulmane. Son passage à un mode de vie atypique, la « carrière de non-sco », n'a donc été qu'une continuité de ses choix antérieurs. Samantha souligne les points positifs de la « non-sco » comme la construction de liens solides avec ses enfants et le temps passé avec ceux-ci mais elle est également lucide sur les côtés négatifs. Le manque de considération de son statut de femme au foyer, l'ingratitude de ses enfants face à son travail, sa responsabilité en cas d'échec de ceux-ci, sa peur d'être malade et donc de ne plus pouvoir assumer son rôle dans la « non-sco » et le sentiment de rejet par rapport à ses amies qui ont plus de temps disponible sans enfant sont les coûts à accepter, parfois difficilement, du fait de cette pratique.

An niveau des **apprentissages**, malgré son diplôme d'institutrice et sa formation en pédagogie Montessori, Samantha a l'impression qu'elle a encore beaucoup de lacunes sur certaines matières. Elle était loin de s'imaginer les apprentissages réalisés liés à la « non-sco ». Ses apprentissages quotidiens se réalisent de manière informelle en fonctions des élans des enfants. Cette maman aimerait également reprendre des formations en pédagogie alternative mais manque de temps pour y arriver. Elle s'informe sur internet, dans les livres et avec l'aide d'experts. D'autres apprentissages liés davantage à des changements d'habitude ou des conversions de valeurs se sont également effectués d'une part au niveau personnel et d'autre part au niveau de toute la famille.

Au niveau de son **engagement**, trois notions sont ressorties. La première a été sa transformation identitaire très importante. En effet, elle a perçu un rapprochement de son idéal de vie qui a été modifié selon elle par la « non-sco » : plus simple, plus proche de la nature et de l'individu, moins superficiel. Malgré cela, Samantha a parfois du mal à accepter ce nouveau statut de femme au foyer.

J'ai l'impression que maintenant, je découvre la vraie Samantha. [...] j'ai l'impression de sortir une autre personne, d'être complètement différente. [...] J'ai l'impression que tout ça, ça a été avec le homeschooling parce qu'on a rencontré des familles. (Samantha, l.588-595)

Deuxièmement, malgré son diplôme d'institutrice, Samantha a eu des doutes non seulement sur ses compétences en commençant la « non-sco » mais, encore à l'heure actuelle, au niveau de ses connaissances en langues et en sciences pour le secondaire.

Ces doutes sont donc liés à son sentiment d'efficacité personnelle, qui varie en fonction de l'âge de ses enfants et du nombre d'années de « non-sco ». Ces peurs de ne pas être à la hauteur la poussent à demander l'aide d'autres personnes plus expertes dans un domaine, comme son mari, des professeurs particuliers, des guides lors de visites dans les musées, d'autres parents... Samantha perçoit les examens réussis par ses enfants à la fois comme un « passeport » pour le futur mais également comme une justification de son travail bien accompli. La dernière notion importante, indispensable selon Samantha, est la communauté de pratiques qu'elle a intégrée : le groupe de parents d'IEF. Ces rencontres entre parents et entre enfants, ces échanges de pratiques, les visites organisées aux musées, théâtres, en forêt, le soutien des autres parents sont des éléments essentiels à l'équilibre de Samantha. Ce groupe est, pour elle, bien représentatif de l'hétérogénéité de la société : ces familles sont différentes et pourtant ont toutes quelque chose d'atypique et arrivent à vivre ensemble.

[...] je trouve que c'est ce qui unit un peu les familles d'IEF, c'est qu'on a tous quelque chose de pas comme les autres [...] on arrive tous à se retrouver et en fait, toutes tous, c'est tous ces éléments atypiques, on les voit plus quand on est entre nous. [...] Et ça, je trouve ça génial parce que dans la société, c'est quand même vachement rare. (Samantha, l.1061-1071)

2. La famille Paprika

Habitant la région de Liège, Sabine est une maman de trois enfants qui pratique le *homeschooling* depuis quatre ans avec Thibaut, le benjamin, âgé de 11 ans. Elle est séparée du papa de ses enfants et vit avec son nouveau compagnon. Anciennement éducatrice spécialisée, elle est actuellement en arrêt de travail. Sabine ne regrette pas d'avoir été poussée à déscolariser Thibaut. Elle l'a fait parce qu'il lui semblait que le milieu scolaire était incompatible avec ses légers troubles autistiques. Elle aurait pu choisir une autre école mais s'est orientée vers la « non-sco ». Nous avons jugé intéressant d'inclure Sabine dans notre échantillon afin de vérifier si une personne amenée à faire de la « non-sco » (hors choix « positif » selon Tilman (2017)) pouvait se « convertir » et entrer véritablement dans une « carrière de non-sco ».

Thibaut a été poussé dehors par sa dernière école en raison de son léger trouble autistique en troisième primaire : c'est naturellement que sa maman a fait le choix de le déscolariser. Elle ne voulait l'inscrire ni dans une autre école de peur qu'il ne s'y intègre pas, ni dans une école spécialisée puisqu'elle considère ses troubles comme

trop infimes pour rentrer dans ces institutions. De plus, ayant auparavant fait le choix d'inscrire ses deux aînés dans une école Freinet, Sabine était déjà dans une logique de scolarisation atypique.

Au début de cette aventure, Sabine justifiait son choix atypique par les difficultés de son fils : elle avait l'impression que ce choix était plus "acceptable" pour les autres. Actuellement, elle a changé ses habitudes, son mode de vie, elle s'est convertie à cette vie hors norme et pense qu'elle ne pourrait plus vivre sans. En effet, son premier mot pour qualifier sa famille a été « *atypique* » (1.16). Cette conversion l'a entraînée à changer son mode de pensée puisqu'elle a l'impression que le *homeschooling* était une évidence pour elle alors que, dans les faits, ce choix contraint n'était pas au départ un choix « positif » de sa part. C'est l'ensemble de ces changements qui nous font penser que Sabine s'inscrit dans un processus de « **carrière de non-sco** », puisque son choix contraint devient un choix éveillé. Le lâcher-prise, les matins plus sereins, l'épanouissement de son fils et d'elle-même, un rythme de vie ralenti, sont les changements positifs qui découlent de la « non-sco ». A l'inverse, le don de soi perpétuel pour son enfant, son stress lors des examens de son fils, sa disponibilité à toute épreuve, le sacrifice financier et le manque de temps personnel afin d'entreprendre des formations sont les coûts de la « non-sco » pour Sabine.

Au niveau des **apprentissages**, d'un côté, Sabine a vécu des changements plus en profondeur puisqu'elle a été convertie à ce mode de vie atypique ; de l'autre, elle dit avoir évolué dans la gestion de ses émotions, de son lâcher-prise, dans la compréhension en profondeur de certaines matières. Lorsqu'une matière lui fait défaut, elle réalise des recherches, va dans des musées, s'entoure de spécialistes et peut donc renforcer son sentiment d'efficacité personnelle. Ayant l'impression d'apprendre un peu tous les jours, Sabine se sent parfois obligée d'apprendre des matières telles que les langues ou l'histoire afin de suivre les élans de son fils. En effet, même si ponctuellement elle se sent obligée d'apprendre, Sabine garde le plaisir à cette tâche, que ça soit dans les livres, les musées, les formations, les conférences ... Elle était déjà, avant le *homeschooling*, engagée dans cette logique de formation (à l'accompagnement en milieu scolaire ou à la méthode ABA, spécifique à l'autisme) afin de mieux comprendre les troubles de son fils. Ces apprentissages se font le plus souvent de manière voulue et consciente mais, grâce à la non-sco, Sabine perçoit avec le recul qu'elle réalise également une multitude d'apprentissages involontaires et

inconscients. Elle ne pensait pas faire des apprentissages aussi poussés, comme en histoire ou encore en géographie.

Sabine a confiance en ses capacités cognitives et ressent la confiance que les autres (famille, amis, ex-mari) lui portent. Cette confiance lui vient, selon elle, de ses études pour devenir éducatrice et de sa formation d'accompagnatrice en milieu scolaire. De plus, elle s'est sentie soutenue par l'enseignante de deuxième année de Thibaut, les avis très encourageants de la vérificatrice de l'IEF, l'évolution positive de son fils au niveau de son comportement, de ses savoirs, le changement d'avis plus positif du pédopsychiatre. Tous ces éléments ont participé à augmenter sa confiance en elle et donc son **engagement** afin de se lancer et de continuer cette aventure. Consciente que tout cela l'a profondément changée et enrichie, Sabine pense se rapprocher, grâce à la « non-sco », de son idéal de vie, des valeurs qui lui sont chères, comme d'être une maman présente pour ses enfants. Elle aime profondément ce rôle de femme au foyer dévouée à ses enfants. Même si Sabine demande ponctuellement de l'aide à une amie de « non-sco » au niveau administratif, elle ne ressent pas l'intérêt d'entrer dans un groupe d'IEF. Étant donné ses années de pratique, Sabine aide ponctuellement des familles débutant leur parcours, bien qu'elle n'estime pas être une référence en la matière.

3. La famille Ail des ours

La famille Ail des ours se compose de deux enfants (14 et 12 ans), d'un papa âgé de 41 ans qui est employé et d'une maman du même âge, récemment devenue agricultrice, appelée Carine. Les parents ont fait un graduat en technique et gestion agricole. Carine a réalisé du *homeschooling* six ans avec ses deux fils en Ardenne belge. Depuis cette année, ses deux fils sont retournés à l'école en secondaire. Ce qui rend cette famille unique dans notre échantillon, c'est son côté rural. En outre, le fait que les enfants soient rescolarisés depuis peu donne à ce témoignage encore plus d'importance. Nous espérons de ce témoignage davantage de recul critique à propos de la « non-sco ».

Ayant l'impression d'être toujours un peu à contre-courant en réalisant le portage ou en ne laissant pas pleurer les enfants, en laissant ses enfants être un maximum autonomes, en visant l'autosuffisance alimentaire et énergétique, Carine a vécu cette différence comme une continuité des choix atypiques déjà réalisés avant de s'engager dans l'IEF. Elle assume d'être hors-norme auprès de ses collègues et sa famille. Son

mari, aux prémices du projet, assumait beaucoup moins qu'actuellement le fait d'être différent car « *il n'aime pas trop faire de vagues* » (1.372). À l'inverse, Carine aime cette atypicité. Donc, même si ses enfants sont aujourd'hui rentrés dans la norme scolaire, elle reste atypique aux yeux des autres étant donné qu'elle s'est lancée dans l'élevage de chèvres à 40 ans. Nous pouvons donc supposer que Carine est bien dans une « **carrière de non-sco** » et qu'elle a le besoin de rester différente grâce à d'autres projets. Carine ressent beaucoup plus de contraintes, moins de liberté depuis que ses fils ont repris le chemin de l'école.

Au départ, Carine avait peur de ne pas s'épanouir en étant 24h sur 24 avec ses enfants. Cependant, elle a découvert que ces derniers, avec plus de sommeil et moins de contraintes, étaient plus joyeux et épanouis. Elle a appris à découvrir ses enfants, à prendre le temps de faire des activités dont elle rêvait. Ayant toujours aimé **apprendre**, Carine s'est aidée de livres, de films et d'internet afin de revoir des matières. Au-delà des transformations profondes dues à son atypicité et des matières revues, la patience et le lâcher-prise sont des compétences apprises grâce à la « non-sco ».

Carine est très **engagée** surtout au niveau de l'identité puisqu'elle a réalisé son rêve d'enfance d'être agricultrice et institutrice. Elle a aimé ce rôle d'être à la maison à s'occuper de l'instruction de ses enfants. Elle a pu se consacrer à des projets infaisables sans la liberté accordée par l'IEF, par exemple vivre en autarcie.

La famille a vécu de nombreux bouleversements car les enfants ont progressivement repris l'école, d'abord l'ainé suivi du cadet cette année. Ensuite, il y a eu le nouveau projet d'élevage de chèvres. Nous pensons que ce changement progressif a aidé Carine dans le maintien de son équilibre identitaire. De plus, son nouveau projet atypique lui donne une perspective d'être continûment différente.

Au niveau de la communauté de pratique, Carine a bénéficié de l'aide rassurante d'autres parents d'un groupe d'IEF mais elle ne les considérait pas comme un soutien indispensable. Par contre, elle reste active sur les réseaux sociaux. Étant donné son bagage, elle conseille et rassure les parents dont les enfants vont passer leurs contrôles de cycle.

4. La famille Estragon

Sophie, jeune maman, vit avec ses deux fils (7.5 et 4.5 ans) et son mari dans la région de Liège. Ces deux parents sont sur le point de se séparer. Cette ancienne institutrice primaire réalise depuis 3 ans du *homeschooling* avec ses enfants. Elle fait

partie d'un groupe d'IEF, ce qui lui permet d'être moins seule dans cette aventure, d'avoir un regard extérieur sur ses enfants et de développer leur socialisation. En plus de ce groupe d'IEF, Sophie se fait régulièrement conseiller dans sa pratique de « non-sco » par une pédopsychiatre. En plus de sa pratique moins longue et de sa démarche de déscolarisation de son fils aîné, nous avons choisi de nous intéresser à l'interview de Sophie car, lors du premier contact téléphonique, nous avons l'impression qu'elle avait un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé que les autres personnes.

Le premier élément qui ressort de l'entretien avec Sophie, c'est la liberté acquise depuis plus de trois ans grâce au *homeschooling*. Une liberté au niveau des choix pédagogiques et des apprentissages mais également une flexibilité dans les horaires. D'autres avantages sont encore soulignés par Sophie : ne plus être contrainte de se lever à l'aurore et assurer plus de sécurité pour ses enfants (les protéger du harcèlement, de la violence). Elle estime aussi que le travail se déroule dans une atmosphère plus calme qu'à l'école et que ses fils sont épanouis et évoluent beaucoup mieux. C'est pourquoi Sophie ne regrette en rien sa décision d'avoir retiré son fils aîné de l'école maternelle parce qu'elle observait qu'il n'évoluait pas correctement, qu'il n'était pas lui-même à l'école. Depuis toujours, Sophie s'est toujours sentie différente. Actuellement, sa manière d'éduquer ses enfants, ses idées atypiques, sa manière de vivre marquent encore plus ce contraste. La « non-sco » n'est qu'une pierre de plus à l'édifice de la différence ce qui nous laisse supposer qu'elle est bien dans une « **carrière de non-sco** ». Sophie ne ressent pas le besoin d'avoir des loisirs puisqu'elle s'en voudrait de ne pas passer ce temps avec ses enfants.

Le *homeschooling* a transformé également Sophie dans ses méthodes **d'apprentissage**. La liberté méthodologique et pédagogique lui a permis de tester de nouvelles choses et de découvrir une manière d'enseigner qui lui était inconnue. Ces éléments nous laissent penser qu'en plus des transformations dues à ce mode de vie atypique, Sophie s'est transformée durablement au niveau professionnel. L'utilisation régulière de nouvelles pédagogies avec ses fils pourrait, en effet, avoir un impact pour la suite de sa carrière. Elle ne sera plus la même enseignante que celle qu'elle était avant le *homeschooling*. Cette dernière peut passer des mois de recherche sur une matière avant de pouvoir trouver la bonne manière de la dispenser à ses fils. Elle nous dit être volontairement dans une démarche d'autoformation continue. D'autres apprentissages se déroulent dans les groupes d'IEF qu'elle fréquente. En effet, c'est un contexte où elle se sent libre de poser des questions, d'observer des réactions des

mamans. Si elle trouve ces réactions et conseils appropriés, Sophie les reproduit, les teste avec ses enfants. C'est ainsi que, par essai/erreur, elle va s'approprier des techniques, de nouvelles méthodes d'éducation et laisser progressivement de côté des techniques traditionnelles apprises en bachelier.

Par rapport à son **engagement**, deux éléments ont été déterminants pour elle, le premier étant le soutien sans faille de la pédopsychiatre de ses enfants, qui a joué un rôle déterminant dans l'aplanissement de ses doutes et dans sa **confiance en soi**. Effectivement, les peurs de Sophie de se mettre des œillères, d'être l'unique témoin de l'évolution de ses enfants et de peut-être passer à côté des difficultés de ceux-ci ont été diminuées par le franc-parler et le professionnalisme de la pédopsychiatre.

Le deuxième élément déterminant a été l'association qui rassemble des familles réalisant l'IEF. De manière régulière, Sophie et ses fils fréquentent ce groupe. Son objectif n'est pas de recevoir du soutien au niveau des matières mais bien de rencontrer une diversité culturelle, de réaliser une socialisation des enfants, d'obtenir un soutien moral, de se sentir moins seule dans sa vie atypique. Sophie apprécie ce groupe, qu'on pourrait considérer comme une communauté de pratiques car il apporte à ses enfants des compétences, des moments de vie qu'elle ne pourrait leur apporter, tels que des batailles de boues ou l'observation de lombrics dont elle a la phobie.

Ayant déjà un certain bagage de par ses études d'institutrice, Sophie ne ressent pas le besoin d'aller suivre des formations. Cette confiance en ses capacités, qu'on a perçue forte lors du premier entretien téléphonique, nous a laissé croire, avant l'entretien, qu'elle n'avait que peu de doutes par rapport à son **SEP**. En approfondissant l'interview, nous nous sommes rendue compte que son SEP n'était pas aussi élevé. Cela s'explique peut-être par les différences entre les pédagogies apprises en BAC et les pédagogies réellement utilisées avec ses enfants. De plus, nous pensons qu'elle augmente son SEP par l'apprentissage autodidacte de diverses pédagogies alternatives pratiquées au Canada.

Au niveau de la **dynamique identitaire**, Sophie pense que le *homeschooling* l'a transformée et que, malgré le fait qu'elle se sente moins utile pour la société du fait de son arrêt maladie, elle reconnaît s'épanouir davantage dans son rôle de pilier familial.

5. La famille Origan

Cette famille nombreuse, composée de cinq filles et d'un garçon, est partie vivre à la Réunion. Même si ce couple s'entraide dans l'instruction de leurs enfants, Aline

prend davantage en charge ce rôle. Le couple, Aline (44 ans) et Cédric (40 ans), réalisent du *unschooling* avec leurs deux plus jeunes filles, du *homeschooling* avec leur garçon qui a besoin de plus de structure tandis que les deux plus âgées vont dans une école privée à pédagogie alternative. L'ainée est le fruit du mariage précédent d'Aline. Cédric, son compagnon actuel et papa des cinq derniers enfants, est licencié en histoire et sciences politiques. Il donne cours au lycée. Professeure de piano, Aline aime depuis toujours avoir un mode de vie en dehors de la norme. Ce mixage de formule d'instruction ajouté aux dix ans de pratique de « non-sco » rend ce témoignage singulier.

Après un bref et agréable moment de trois mois d'IEF forcée due à une épidémie de coqueluche, Aline et Cédric ont décidé de se lancer dans le *homeschooling*. Trois ans plus tard, ils ont basculé progressivement dans le *unschooling*. Au début, ils sont entrés en contact avec une autre famille d'IEF et ont eu un électrochoc en visionnant le film « vivre et devenir » de Clara Bellar.

Depuis toute petite, Aline aime être différente et la « non-sco » n'est qu'une des pierres de l'édifice. En effet, elle a été gymnaste de haut niveau, n'a pas fait d'études alors qu'elle était dans une famille universitaire. De plus, elle donne des cours de piano, a pratiqué l'accouchement à domicile, a une famille nombreuse qu'elle a expatriée sur l'île de la Réunion.

Actuellement, elle arrive à mettre ses limites, prendre du temps de qualité pour elle et être moins encline au stress. Le bien-être qu'elle ressent à s'occuper de ses enfants sans culpabilité et une liberté familiale sont les avantages principaux à cette vie. En revanche, pour Aline, cette liberté à un coût : les dépenses pour les activités extrascolaires, avoir les enfants en permanence avec soi, la vie de couple qui pâtit de ce manque de temps à deux, deux burn-out, sa patience mise à lourde épreuve, la diminution du salaire, l'impossibilité d'engager une baby-sitter ou une aide-ménagère, sa responsabilité vis-à-vis des échecs possibles de ses enfants liés à ce mode de vie, la lutte contre les carcans sociaux et les croyances limitantes des autres, la difficulté d'inculquer la notion d'effort à ses enfants, le rejet de sa famille pour ses choix. Heureusement, elle peut compter sur le soutien essentiel et l'ancrage apaisant de son compagnon : « *Moi, je peux vivre ce côté, cette marginalisation, parce que Cédric est mon socle à côté* » (1.136-137).

« [...] je suis en processus. [...] évidemment que ça a impacté tout mon être » (1.663-664). Aline a subi des transformations profondes de son mode de vie, comme

le montre cette citation et, de plus, elle revendique haut et fort cette marginalisation en coachant des familles nouvellement intégrées dans l'IEF et en n'ayant pas peur d'un gain de visibilité lorsqu'elle réalise des interviews en radio ou à la TV. C'est pourquoi nous la considérons comme bien ancrée dans cette vie atypique, cette « **carrière de non-sco** ».

Aline affirme que le *unschooling* demande des transformations en profondeur, « [...] une phase de déséducation qui doit se faire pour les adultes » (Aline, l.298). Elle évoque également qu'elle a entamé un **processus d'apprentissage** en même temps que ses enfants et que la force de l'IEF, c'est d'apprendre en FAMILLE lors d'ateliers, de sorties à la découverte des récifs ...Aline a réalisé des formations en méthode Montessori dans le but de se nourrir cognitivement mais également pour se sentir plus outillée afin de pouvoir réagir aux difficultés de ses enfants.

Au niveau de **l'engagement**, et plus spécifiquement au niveau de l'identité, Aline se définit principalement « [...] à travers le prisme de la mère. [Car] c'est le seul pan de [sa] vie où [elle se] sent reconnue » (l.760-761). Grâce à son dévouement pour ses enfants, elle a l'impression de trouver un sens à son existence, à « *légitimiser quand même ma vie* » (l.757). C'est une arme à double tranchant puisque si, pour une raison ou une autre, elle était obligée d'arrêter la « non-sco » avec ses autres enfants, elle le vivrait comme un échec, comme une perte de confiance en ses capacités, sa confiance en soi pourrait être ébranlée : « [...] tu n'es pas si solide que tu penses, tu n'es pas si forte que tu crois. Finalement, tu n'es pas exceptionnelle (phrase évoquée lorsqu'elle pense remettre ses enfants à l'école) » (l.484-485). De par sa désobéissance permanente au cours de son enfance, Aline se dit vivre perpétuellement dans la culpabilité, l'exigence pour soi, mais également sur ce que devraient être les choses dans l'idéal. C'est pourquoi elle ne vise pas à se rapprocher d'un idéal de vie inatteignable au vu de ses exigences mais bien de s'éloigner d'une vie typiquement métro-boulot-dodo. De plus, elle ne voulait pas être esclave d'un système financier, d'un système éducatif et était prête à endurer les coûts qui découlent de cette atypicité. Malgré tout, elle éprouve parfois la déception de ne pas aller au bout des choses, une impression de « *saupoudrage* » (l.943).

Aline est consciente de ses forces et faiblesses. Au début de l'aventure, elle n'hésitait pas à réaliser des formations, à demander de l'aide à d'autres familles afin de s'outiller et de calmer ses doutes. Ces apprentissages pourraient renforcer son SEP. Afin d'outrepasser ses lacunes, son sentiment d'être démunie par moment, Aline a su

mettre en place d'autres stratégies de partage des connaissances comme avec les moments d'histoire que Cédric réalise à table ou dans la voiture, la venue d'experts ou de passionnés, des stages, des activités hors milieu familial.

Elle aime rencontrer d'autres familles d'IEF, car « [...] avec ces familles-là, c'est que tu parles vrai [...]. Devant les autres (familles n'étant pas en IEF), tu es soit un modèle, soit une inspiration, soit une curiosité. Donc, tu n'es jamais vraiment toi-même. Donc ça, c'est aidant évidemment » (l. 1327-1330). Malgré tout elle se sent fort seule dans la vie de tous les jours, en manque de soutien et regrette de n'avoir aucune famille comme eux : nombreuse, avec des adolescents. Elle rêverait de créer une économie de communautés regroupant des familles d'IEF qui échangeraient de bons tuyaux (des cursus de développement personnel, des ateliers de parentalité ...), des échanges de temps (une heure de cours de piano contre une heure de baby-sitting...). En bref, elle aimerait fédérer ces familles et créer une communauté de pratiques car « l'isolement n'est quand même pas facile » (l.1208).

6. La famille Poivre

Cette famille est composée d'Oscar, le papa, Sylvie, la maman, et de trois enfants (11, 13 et 15 ans). C'est la seule famille dans laquelle le rôle d'accompagnateur en « non-sco » se répartissait équitablement entre les parents. C'est pourquoi nous avons opté pour interviewer chacun de ces deux parents à des moments séparés. Cette famille réalise de l'*unschooling* depuis 6 ans et habite dans un écolieu, en habitat provisoire avant de faire construire un habitat léger. Oscar a une formation de designer et a travaillé comme coordinateur d'équipe de formation mais a également suivi une formation d'arboriste. Pour le moment, il est en reconversion professionnelle et s'occupe d'atelier de construction avec des matériaux recyclés. Sylvie a fait des études d'assistante sociale et une formation en plantes sauvages. Actuellement, elle est animatrice dans un CPAS en temps partiel. L'importance du collectif, leurs pratiques de l'*unschooling*, leurs fortes implications dans l'atypicité et leurs divergences d'opinions sont les raisons pour lesquelles nous avons choisi d'intégrer leurs deux témoignages.

Nous analyserons les témoignages d'Oscar et de Sylvie de manière séparée afin d'avoir une continuité dans notre logique de les considérer comme deux personnes de

la même famille mais qui restent néanmoins deux êtres à part entière ayant leurs propres avis.

Oscar considère qu'il a fait un choix extrême en prenant le risque de revendre tous ses biens pour aller vivre dans un collectif. En effet, sa famille et lui vivent pour le moment dans deux caravanes et ont passé tout l'hiver dans des conditions difficiles. Ils ont l'objectif de construire en famille leur future habitation légère, mais l'échéance est encore lointaine. Au niveau de la « **carrière de non-sco** », Oscar est conscient que sa vie est atypique. Il aime être unique, différent. Cependant, il garde l'envie de pouvoir parler à d'autres personnes qui ne vivent pas, ne pensent pas comme lui. Cette vie radicalement différente des autres, il ne le lie pas forcément au *unschooling* mais également au choix de vivre dans un collectif. Il fusionne donc son choix de vie avec celui de faire du *unschooling*.

Le *unschooling* ne s'est pas décidé du jour au lendemain mais est bien un prolongement des choix alternatifs précédents, comme une succession d'événements heureux qui les ont portés vers ce choix de vie. Collectif de parents ouvrant une école à pédagogie alternative, vie en colocation avec d'autres familles, retraite en famille, personnes d'IEF rencontrées, visionnage de films impactant, projet de groupement d'achat et mode de consommation responsable ne sont que la partie immergée de ces événements heureux vécus par cette famille avant de s'engager sur le chemin du *unschooling*.

Malgré le fait qu'il n'ait plus de temps pour lui puisque ses enfants sont constamment avec lui, que s'occuper d'eux en permanence est énergivore, que ce projet soit chronophage, Oscar nous explique qu'il n'a aucun regret et qu'il aurait dû faire ce choix plus tôt dans sa vie. Cette conviction du juste choix est une évidence pour lui car toutes ces choses ont du sens pour lui. Impliquer les enfants dans leur projet et donc les rapprocher des valeurs qui lui sont chères, leur faire vivre dans une activité économique alternative à la surconsommation, prendre le temps de se rapprocher de ses enfants, de sa femme et ne plus s'occuper des évaluations en fin de cycle sont les points forts de ce choix de *unschooling*. Il partageait régulièrement ses pratiques lors de conférences, de groupes de parole sur l'IEF ou sur la vie en collectif ou en écolieu.

De plus, le *unschooling* a l'avantage de se rapprocher des méthodes d'**apprentissage** qui tiennent à cœur à Oscar, c'est-à-dire apprendre par intérêt, par

passion. Oscar aime apprendre des choses qui l'animent et il « *accorde beaucoup d'importance à soutenir vraiment chacun dans ses propres compétences* » (l.38-39). Il est convaincu que la vie est faite d'apprentissages perpétuels, le plus souvent de manière autodidacte, par essais-erreurs. Cette notion d'apprentissage permanent est vraiment très importante pour lui ainsi qu'il le répétera à sept reprises tout au long de son interview. Les lacunes sont, pour lui, le moteur de l'engagement dans le processus d'apprentissage qui est souvent fait de manière inconsciente. Il a appris sur lui, sur ses ressources, sur sa manière de fonctionner, mais également à prendre de la distance. En bref, tous ces choix effectués ont changé profondément son rapport à la vie.

Les points communs que toutes les familles qui font de la « non-sco » devraient avoir, selon Oscar, sont l'ouverture d'esprit, la remise en question, le questionnement, la curiosité et la passion. Sans intérêt, il n'entamera pas d'apprentissage : c'est pourquoi il organise des rencontres avec des personnes spécialisées dans un domaine afin qu'elles puissent transmettre leur passion aux enfants, échanger, se rencontrer.

[...] j'ai des compétences qui me plaisent et que j'ai envie de continuer à développer. Mais le reste, si je suis nul en géographie, je ne vais pas apprendre la géographie pour apprendre à mes enfants. [...] J'espère qu'ils auront l'occasion de rencontrer des personnes pour qui c'est intéressant ou si eux le trouvent intéressant. (l.822-825)

Au niveau de l'**engagement** et plus précisément au niveau de son identité, Oscar est catégorique lorsqu'il nous dit qu'il ne se rapproche pas de son idéal de vie d'il y a dix ans en habitant avec sa famille dans une caravane. En revanche, n'ayant jamais aimé être comme les autres, il se rapproche, peut-être, grâce à ce mode de vie, de son idéal d'unicité. Il « *réalise de plus en plus des choses qui [lui] tiennent à cœur. [...] j'ai l'impression de que mes actes sont toujours proches de ce que je vis quelque part et que [...] j'essaie d'être en cohérence* » (l.1083-1085), ce qui nous fait penser qu'il a peut-être trouvé l'équilibre identitaire de continuité entre le soi idéal et actuel.

Au début de l'aventure, Oscar avait des doutes, des craintes sur ses compétences, mais le récit d'expériences d'autres familles engagées dans la « non-sco », la force de ces témoignages, ont été une source de motivation pour s'engager. De plus, il insiste sur l'importance du collectif, sans lequel il ne se serait pas lancé.

Sylvie s'est forgée petit à petit cette vie hors-norme. En effet, l'habitat groupé, les voyages spirituels, l'utilisation des toilettes sèches, la philosophie de vie avec une

conscience et des actions concrètes sur l'impact écologique sont des décisions déjà ancrées qui nous laissent penser que cette famille vivait déjà dans une ouverture à l'alternatif. Sylvie dit, à 4 reprises, qu'elle est consciente d'être différente, de faire des choix de vie atypique, mais n'est pas en recherche de cette différence. Cette différence est encore plus marquée depuis le *unschooling*. En effet, en commençant avec une école démocratique, en passant par le *homeschooling* et enfin en pratiquant le *unschooling*, c'est plus leur succession de choix de plus en plus en marge qui les mène davantage vers une vie différente, vers cette « **carrière de non-sco** ». Actuellement, cette différence lui pèse et n'est pas confortable, non pas au niveau des jugements, des retours possibles des gens, mais bien par rapport aux conséquences, aux sanctions éventuelles venant de l'État.

Ayant un environnement social soutenant et étant déjà étiquetée comme personne à choix différents, Sylvie n'a pas surpris ses proches et n'a pas ressenti de frein venant de ces derniers. De plus, de par les examens réussis par ses enfants, le fonctionnement de cette manière d'enseigner était légitimé. Actuellement, Sylvie ne bénéficie plus de cette légitimation puisque ses enfants ne passent plus d'examen. Le *unschooling* la pousse également à être plus attentive aux besoins de ses enfants afin de mieux cibler et d'organiser leur apport de nourriture cognitive. Par ailleurs, l'angoisse permanente que le système les rattrape et puisse les sanctionner, la fatigue émotionnelle et la fragilité physique sont les coûts de ce choix de vie. De plus, Sylvie doit effectuer sur elle un travail permanent de déformer les croyances que ses enfants puissent échouer dans leur vie s'ils n'ont pas de diplôme (celui-ci étant pour elle un passeport obligé pour réussir sa vie). Elle admet qu'il serait plus aisé de rescolariser ses enfants ou du moins les remettre sur le chemin du *homeschooling*. Cependant, elle reconnaît que « *depuis qu'on a fait ce choix-là, je ne me suis jamais sentie autant vivante* » (l.855), cette vie, sans *unschooling*, serait plus pauvre en apprentissages et en développement de soi.

En effet, Sylvie reconnaît que le *unschooling* l'a transformée profondément. Elle a commencé son entretien en nous exprimant son enthousiasme pour le sujet de notre mémoire, plus précisément au niveau des **apprentissages**. Selon elle, « *c'est plus l'école des parents que l'école des enfants* » (l.102). Au-delà de ce "déformatage" de croyances, de ces apprentissages importants et transformateurs, de ce travail sur les peurs, de ce développement de la confiance en soi, il y a une série d'enseignements moins profonds réalisés le plus souvent par expérimentation, en permanence et à tout

moment. Ces apprentissages sont le plus souvent mis en exergue grâce aux moments de parole en groupe ou dans la sphère familiale ou de couple. Un des apprentissages les plus essentiels pour Sylvie est d'arriver à observer ses enfants, à déceler ce qui va les transcender et ensuite mettre en place des activités pédagogiques, des rencontres avec des spécialistes qui pourront nourrir ce nouvel élan. Au début du projet, Sylvie a ressenti le besoin de participer à des conférences, des formations qui ont eu pour rôle de calmer ses doutes et nourrir son besoin d'avoir des expériences d'IEF avec des personnes-ressources. Par la suite, le rôle s'est inversé, elle a eu l'opportunité de partager son expérience avec d'autres familles. Aujourd'hui, Sylvie est plus frileuse de communiquer sur ses pratiques de *unschooling* non pas en raison de son éloignement de la norme scolaire mais plutôt au vu de l'illégalité de sa situation. Elle n'entreprend pas de formation en pédagogie pour des points de matières plus spécifiques ou pour le fonctionnement concret de la « non-sco ». En revanche, elle fait souvent appel à des experts afin de partager leur passion, savoir, savoir-faire.

Dans l'idéal, les parents d'IEF devraient, selon Sylvie, avoir tous confiance en leurs enfants, une ouverture d'esprit, une facilité à se remettre en question et la possibilité de créer un environnement riche/varié pour faciliter les apprentissages.

Les indispensables pour mener son projet jusqu'au bout ont été de deux ordres : le familial et le collectif. Elle parle de membrane de la famille et du collectif qui s'entrecroisent et qui amènent de la solidarité, du soutien afin de traverser les moments de doute, mais également de l'inconfort par moment. En effet, ce côté "vie communautaire" peut entraîner son lot de contraintes puisque Sylvie est souvent amenée à se dévoiler davantage qu'elle le voudrait. Elle doit se montrer telle qu'elle est, avec ses parts d'ombre et de lumière. Ce petit monde formé d'enfants et d'adultes est une source intarissable d'apprentissages puisque Sylvie est en perpétuel travail sur elle grâce à l'effet miroir que les autres peuvent lui renvoyer.

Au niveau de l'**engagement**, nous avons pu relever que les examens réussis par ses enfants servaient à rassurer son entourage mais qu'en revanche ils n'arrivaient pas à la tranquilliser, car « [...] *tout ce qui est plus intellectuel et tout ce qui est une culture générale [elle se] sen[t] parfois très pauvre dans ce qu'[elle] connais[t]* » (l.1176-1177). Pour combler ses doutes au niveau de la matière, Sylvie va créer « *un contexte de vie qui va leur permettre de pouvoir se nourrir autrement qu'avec [elle]* » (l.1183-1184).

Nous pouvons dégager une identité forte par cette mission qu'elle s'est attribuée de transmettre ses pratiques, cette volonté d'inspirer d'autres. Par conséquent, elle organise des rencontres et des échanges, répond à des interviews afin que le vécu de sa famille puisse servir à la société. De plus, Sylvie a tellement l'impression d'avoir changé d'identité qu'elle parle "d'Ancien Monde" pour la vie avant le *unschooling* et qu'elle parle du monde d'après comme un "Nouveau Monde". Son engagement nous semble très fort puisque, au-delà de ces contraintes et du manque de confort, elle a fait le choix de vivre cette vie écoresponsable afin de montrer l'exemple à ses enfants. Elle ne se contente pas de dire à ses enfants de vivre autrement, elle le vit tous les jours et espère que cette conscience écologique percolera en eux. Elle a donc l'impression de s'être transformée en profondeur au niveau de son identité mais également d'avoir trouvé sa raison d'être, sa mission sur terre.

Même si elle partage moins ses pratiques depuis qu'elle réalise le *unschooling*, par peur de représailles de l'état, elle terminera son interview par deux ressentis qu'elle aimerait diffuser davantage : premièrement, elle sent un changement de cap de notre société, une fragilisation de notre monde qui à la fois lui fait peur mais renforce ses convictions quant au bienfait de cette instruction alternative. Deuxièmement, les parents se lançant dans la « non-sco » ne doivent pas sous-estimer les transformations qu'ils vont subir et doivent être prêts à des changements en profondeur.

7. La famille Sel :

La famille Sel est une famille recomposée vivant dans un ancien domaine en restauration. Maïlys a 41 ans. Elle est maman de deux enfants (19 et 21 ans) d'un premier mariage et de deux enfants (5,5 et 2,5 ans) avec son compagnon actuel. Ils habitent la région namuroise. Elle réalise du *unschooling* avec ses deux derniers enfants depuis toujours. Après avoir travaillé 10 ans dans le social, Maïlys est en pause carrière depuis 6 ans et développe une activité en tant qu'indépendante, deux jours par semaine. Son témoignage se distingue des autres par son côté *unschooling* et débutant dans la « carrière de non-sco ».

Maïlys fait du *unschooling* naturellement, comme une continuité de ce mouvement périnatal précédemment initié d'abord par l'accouchement naturel, ensuite par la parentalité proximale et l'allaitement pendant deux ans, durant lequel elle a pris conscience de l'importance d'« *accueillir plutôt que de diriger* » (l.45). Le

unschooling découle du fait qu'elle tenait à inviter l'enfant dans des apprentissages à travers ses envies et ses questions tout en n'amenant pas l'école à la maison. Puisque personne dans son entourage ne fait ces mêmes choix, elle est consciente d'être atypique, d'agir différemment. Cependant, elle ne se sent pas jugée par son environnement car elle pense qu'ils ont l'habitude de sa vie hors-norme. Malgré tout, faire du *unschooling* est un choix plus atypique que le *homeschooling*, selon elle, et c'est donc plus difficile de rassurer son environnement. Pourtant, cette différence ne pèse pas à Maïlys, elle la conforte même dans ses choix de vie, son besoin de choisir ses engagements et responsabilités. Au préalable, elle n'avait pas conscience des changements positifs que cela allait engendrer dans sa vie. Par ailleurs, le fait qu'elle mentionne que la « non-sco » a impacté sa vie entière nous fait penser que Maïlys est bien inscrite dans une « **carrière de non-sco** ».

Les coûts de ce mode de vie, selon Maïlys, sont : la solitude, le manque de temps pour combler ses propres besoins puisque l'enfant est au centre de toute l'attention, le décalage par rapport au rythme et par rapport aux exigences sociales conditionnées par la société qui pousse les gens à travailler coûte que coûte, trop d'exigences vis-à-vis de ses propres compétences qui doivent frôler la perfection, peur de ne pas arriver à respecter le rythme d'apprentissage des enfants. Malgré cela, elle dégage une série d'avantages qui surpassent le reste : passer plus de temps avec ses enfants, être plus posée, avoir des émotions très positives, en apprendre sur soi... L'avantage majeur qui découle du *unschooling* est qu'on ne formate pas l'enfant, on ne le pousse pas vers une pensée unique qui, pour elle, est inculquée à l'école.

Maïlys a l'impression d'**apprendre** inconsciemment, par moment, en fonction des crises à surpasser. Ces apprentissages involontaires, Maïlys aimerait davantage les transformer en moments voulus et formels grâce à des formations, des utilisations d'outils concrets. Elle utiliserait ces formations dans le but non seulement d'acquérir une certaine confiance en soi afin de faire rayonner ses compétences auprès de ses enfants mais aussi de développer ses propres compétences. Au-delà des transformations dues à cette vie atypique, Maïlys a appris à se poser, à accueillir la vie, à écouter et observer ses enfants et à reconnaître la singularité de chacun. A la naissance du projet, Maïlys a ressenti le besoin d'utiliser des livres, des films, des récits de vie d'amis réalisant la « non-sco » afin d'avoir des outils pour justifier son choix de *unschooling* à son entourage. De plus, ces apprentissages ont renforcé et nourri son SEP puisque le *unschooling* « *vient chipoter cette espèce de confiance [...]* » (l.851-

852). Actuellement, Maïlys reste très friande d'apprentissage pour son plaisir et pas par obligation. Cependant, le *unschooling* l'oriente à explorer d'autres types de sujets, davantage liés à la pédagogie, à la communication, aux émotions...

Au niveau de **l'engagement**, plus précisément du côté de l'identité, Maïlys mentionne à plusieurs reprises être plus en adéquation avec ses valeurs, se rapprocher de son idéal de vie, ce qui nous fait penser qu'elle a trouvé son équilibre identitaire. La difficulté de se débrouiller dans la jungle de l'IEF la pousse dans ses retranchements et lui demande d'aller chercher dans ses ressources insoupçonnées. Vivre ces moments inconfortables a pour conséquence de « *nous rapprocher de plus en plus de nous-mêmes, [d']enlever des couches de trucs superficiels* » (l.563). En outre, elle parle d'un avant et après comme si quelque chose en elle avait basculé en faisant du *unschooling*.

Maïlys doute fortement de ses compétences pédagogiques, sur le chemin à utiliser pour amener les apprentissages à ses enfants. C'est pourquoi elle craint de se regrouper avec des familles, de peur qu'elles relèvent ses faiblesses, qu'elles la jugent. Pourtant, elle a envie de créer des liens. Elle fait donc un réel travail sur sa confiance en elle. Bien consciente de ne pas être compétente sur tous les points, Maïlys arrive à déléguer certaines matières afin de surpasser ses craintes et ses lacunes.

Les personnes de son environnement proche et éloigné ont été des moteurs du projet puisque, quel que soit leur avis, même négatif, cela renforçait son choix. « *[//] y avait parfois des modèles qui étaient tellement éloignés finalement de ce qu'on vivait, qu'on se disait : ha non, ça c'est pas possible et donc c'est moteur* » (l.963-965). En effet, dans ce cas-ci, Maïlys a utilisé l'évitement comme mode de régulation de ses tensions identitaires puisqu'elle utilise la « non-sco » pour s'éloigner d'une image qu'elle perçoit négativement.

Chapitre 6. Analyse horizontale

Pour commencer, il nous semble important de mentionner que, comme pour les analyses verticales, nous organisons l'analyse horizontale en suivant la structure de la problématisation et du guide d'entretien. L'analyse sera répartie en trois parties : la « carrière de non-sco », le processus d'apprentissage et la dynamique motivationnelle/d'engagement.

1. La « carrière de non-sco » :

1.1 Introduction

Le premier élément que nous avons pu remarquer, c'est **la diversité des familles**. Il n'y en a pas une qui ressemble à l'autre. Certaines vivent en ville, d'autres à la campagne, dans une ferme, une caravane, un appartement, une maison confortable. Certaines sont musulmanes, d'autres catholiques, parfois athées. Samantha confirme notre observation par un constat sur les nombreuses familles d'IEF qu'elle côtoie régulièrement : « [...] *chacun a une façon de vivre, une culture, des croyances, des besoins qui sont totalement différents. Et donc, chacun va vivre et créer son homeschooling en fonction de ses besoins* » (Samantha, l.258-259).

1.2 Sentiment de mener une vie atypique

Plusieurs participants évoquent la **difficulté d'assumer, au début de ce parcours de « non-sco », cette vie atypique**. Ils pointent plusieurs causes possibles expliquant cette difficulté : Samantha évoque le port de son voile qui augmente l'incompréhension des gens et Sylvie évoque leur mode de vie précaire qui pourrait renforcer la suspicion des personnes. Malgré cela, cette dernière a l'impression de faire « *des choix de vie qui ne sont pas communs [...] on ne cherche pas ça* » (l.573-574). Nous voyons cette différence comme un **passage obligé** à la « non-sco » débouchant sur un mode de vie alternatif. Si bien que tous les interviewés, aussi différents soient-ils, ont en commun ce sentiment d'être différents des autres familles scolarisant leurs enfants. Ce sentiment d'atypicité se crée au fil du temps. « *Ce sont des choses qui se construisent avec le temps* » (Oscar, l.261).

En effet, **l'ensemble des participants apprécie progressivement cette atypicité**, excepté Sylvie, qui parfois est prise d'inquiétude non pas par ce côté

atypique mais bien par la peur des représailles des institutions dues à leur choix de *unschooling*.

[...] on se sent extraordinaires et ce n'est pas du tout un titre ronflant. Oui. Exceptionnels dans le sens qu'on fait exception. En fait, on est assez fiers de vivre nos valeurs jusqu'au bout et donc tout ce qu'elles impliquent. (Aline, l.473-476)

Aline apporte une précision supplémentaire. C'est sa **famille nombreuse qui accentue leur différence**. « *On a beaucoup d'enfants. C'est assez atypique pour les familles de Blancs* » (l.26-27). La « non-sco » ne serait qu'une pierre ajoutée à cet édifice.

En réalisant du **unschooling** avec leurs enfants, Sylvie et Maïlys ont l'impression d'avoir encore **plus de difficultés** que les autres parents en *homeschooling*. Pour elles deux et Aline, le *unschooling* les pousse à être **encore plus en marge de la société**. « *[en parlant du unschooling] j'ai toujours fait des choix différents. Mais [...] avec le temps, ils le sont de plus en plus, exceptionnels* » (Aline, l.492-493). Elles ont l'impression parfois de devoir **davantage se justifier** ou de devoir taire leur situation par peur des représailles du système, des contrôles. « *À la limite, si je faisais l'école à la maison, je crois que ce serait encore peut-être plus facile, mais ici, on a fait le choix de faire une forme d'apprentissage libre, ce qui est encore différent* » (Maïlys, l.166-168).

[En parlant du homeschooling par rapport au unschooling] dans un modèle qui est reconnu, qui est accepté, qui est toléré et qui est possible, donc quelque part, et qui continue à être sur le même, le même chemin. On pouvait prouver à nos familles, à notre réseau, qu'ils continuent à atteindre les compétences nécessaires à leur âge. Donc ça, c'est confortant pour les gens que là maintenant, [en unschoolling] c'est plus compliqué. (Sylvie, l.679-683)

Oscar évoque également les **changements transformationnels** à réaliser pour arriver à faire du **unschooling**. « *Pour moi, arriver à faire du unschooling, il faut transformer tout à fait son rapport à la vie, son rapport à l'argent, [...] transformer complètement sa manière d'être et donc cette transformation a été pour moi, elle a été très riche d'enseignements* » (l.505-508). A contrario, il fait remarquer qu'il ne se sent pas si différent des autres car il tient à continuer à vivre avec son temps, dans notre société.

Et les gens fantasment parfois, imaginent des choses. Mais moi, je vis dedans. [...] Je vis les choses parce qu'elles sont... elles ont du sens pour moi [...] Donc c'est normal pour moi. [...] Et je suis bien conscient que ce n'est pas la norme. Je ne me sens pas si différent quand je croise des gens. J'ai l'impression que je peux causer avec n'importe qui. (Oscar, l.351-366)

1.3 Terreau et éléments déclencheurs

Malgré cette diversité, ils ont tous un autre **point commun**. La « non-sco » n'était **pas le premier choix atypique** de nos huit interviewés. Effectivement, ça peut aller de l'habitat groupé à la création d'école alternative, l'accouchement à domicile, l'accompagnement naturel du bébé à naître, la recherche d'autosuffisance alimentaire et énergétique, le port du voile pour des raisons religieuses, jusqu'à la création d'un écolieu ... « *[en parlant de l'écolieu] le unschooling est notre choix et est directement lié à notre mode de vie ici* » (Oscar, l.241-242). Ce qui nous laisse croire que ces **premiers choix alternatifs ont peut-être été le terreau fertile à ce processus de conversion** à être différent des autres. Pour Aline, ça s'est vérifié : « *J'étais déjà différente. En fait, mes parents m'ont tellement drillée à être une exception dans tout. Oui, c'est sans doute une continuité* » (l.496-497).

Du côté des **éléments déclencheurs**, nous avons pu également en remarquer la grande diversité. En revanche, ils ont tous **en commun** d'une part, le **besoin d'écouter le récit** de parcours de familles réalisant de la « non-sco » et, de l'autre, **un évènement dans leur vie**, qui, comme un signe du destin, les pousse à sauter le pas. En effet, ces signes qui ont donné à ces familles l'impulsion de s'engager dans une voie différente jusqu'à un point de non-retour peuvent être de natures diverses : une crise violente d'une collègue professeur, une directrice poussant un enfant légèrement autiste vers le spécialisé, un reportage/film impactant, le refus de l'école de réaliser des aménagements raisonnables, une retraite avec la rencontre fortuite des producteurs d'un film sur l'IEF...

[En parlant d'une rencontre avec une maman d'IEF] On n'était pas du tout dans ce choix-là à ce moment-là, mais je sens qu'elle est venue semer une graine à ce moment qui a pu germer quelques années plus tard. (Sylvie, l.357-359)

[...] il y a moyen d'accompagner nos enfants en fait différemment que de confier ça aux institutions, que ça soit à l'hôpital, que ça soit à l'école. Enfin,

voilà, finalement, on confie ce qu'on a plus cher et on ne sait pas trop ce qui s'y passe. Et moi, j'étais plus en accord. Je me suis rendu compte que là, il y avait un fossé qui s'était creusé [...] (Maïlys, l.90-94)

1.4 Processus de conversion et de consolidation

Même si certains ont choisi de non-scolariser ou déscolariser leurs enfants, même si Sabine et Sophie ont été poussées à déscolariser leurs fils, **l'ensemble des participants se sentent différents, hors norme**. Si bien que le premier mot utilisé par Sabine pour décrire sa famille a été « *atypique* » (l.16). Maïlys se sent très différente et encore maintenant se sent seule dans cette différence. D'ailleurs, Sylvie résume bien la situation en disant : « *on est étiquetés quand même, enfin clairement* » (l.566-567).

Ce parcours de conversion menant à assumer cette vie atypique est vu par les participants comme un **processus progressif qui demande de la pratique**. « *Au début, c'est vrai que j'avais vraiment très peur du jugement. Maintenant, ça fait tellement d'années que je suis bien assise dessus* » (Samantha, l.314-316). Si bien qu'un des autres points communs relevés par l'ensemble des participants est que, dans la mesure où les doutes du début du parcours s'atténuent, **des habitudes de vie à être différent s'installent** et se construisent au fil du temps. Ces habitudes peuvent transformer en profondeur certaines des idées, croyances, valeurs des personnes si bien qu'elles peuvent guider leurs choix, leurs pratiques, leurs habitudes futures. On parlera **d'apprentissage transformationnel** puisqu'il va transformer les gens. « *[...] Avoir changé avant et après... [...] ça a tellement d'incidence, je trouve, sur tout. Oui, il y a un vrai avant et un vrai après quoi, donc il y a quelque chose qui a basculé* » (Maïlys, l.650-652). « *[En parlant des mutations] Il y a plein de choses qui me viennent, mais je sens combien c'est venu me travailler énormément. C'est venu déformer énormément de croyances* » (Sylvie, l.427-429). « *[En parlant de sa marginalisation] on a toujours fait les choses en assumant ce qu'on faisait. Donc ça ne nous posait pas réellement problème d'assumer ça en plus* » (Carine, l.344-346).

Concernant Carine, la seule des interviewés à ne plus être dans la non-sco, elle garde ses habitudes de vie hors-norme. En effet, en restant active dans les groupes de soutien d'IEF, en réalisant une reconversion professionnelle singulière, nous pouvons supposer qu'elle ressent le **besoin de rester atypique** : « *on a lancé l'élevage de chèvres, on a 40 ans [en parlant de rester dans l'atypicité] On a trouvé [...] autre chose* » (l.416-418).

1.5 Degré de conversion

Par rapport au niveau de **degré de conversion** à cette vie hors-norme, nous avons pu remarquer que les familles ayant moins d'années d'ancienneté ont moins de facilités à expliciter leur mode de vie atypique. En effet, Maïlys et Sophie ont plus de doutes et de peur que les autres interviewés que des personnes externes puissent les juger ou renforcer leurs doutes. Les autres participants plus chevronnés partagent régulièrement leurs récits de vie sur les réseaux sociaux, lors de conférences, aux réunions d'IEF, dans la vie de tous les jours. « *On est beaucoup passés à la télé, à la radio, dans les journaux et tout ça [...]* » (Aline, l.1276). « *J'en parle de plus en plus, j'en parle comme une conviction et j'interpelle et je sais sur quoi je peux interpeller* » (Oscar, l.273).

Nous avons pu relever que les transformations étaient encore plus importantes pour les deux familles pratiquant exclusivement le **unschooling** puisqu'elles considèrent cette pratique comme plus atypique que le *homeschooling*. Aline, étant bien ancrée dans un mixte de "non-sco", communique régulièrement à l'extérieur sur son mode de vie atypique. Ces éléments pourraient laisser croire qu'il y a un écart du **degré de conversion** entre les deux pratiques : *unschooling* et *homeschooling*. Cependant, nous ne nous sentons pas en mesure d'affirmer que le *unschooling* serait à l'extrémité du processus de conversion. Une des explications possibles serait le nombre limité des participants. Une autre serait la jeunesse du projet de *unschooling* du côté de la famille Poivre et de Maïlys puisque cette dernière ne totalise que trois ans de pratique.

2. Le processus d'apprentissage

2.1 Introduction

Après avoir analysé les matériaux sous la loupe de la « carrière de non-sco », cette partie a pour but de tenter de comprendre **la place de l'apprentissage** chez les parents interviewés. Précédemment, dans l'analyse, nous avons pu déceler que les participants ont tous vécu un premier mode d'**apprentissage transformationnel** et que cela a été **comme un passage obligé** – engendré par la pratique de la non-sco – débouchant sur des habitudes, des idées, des croyances, des valeurs d'un mode de vie alternatif. Ces apprentissages qui « *viennent vraiment [...] transformer à l'intérieur de façon très profonde* » (Sylvie, l.880), pourraient même guider les choix, les pratiques futures de ces parents. Les participants réalisant le **unschooling** ont tous l'impression de réaliser **davantage d'apprentissages transformationnels** que les autres familles réalisant de

la « non-sco ». « *On a toujours rêvé de faire du unschooling, mais il y a toute une phase de déséducation qui doit se faire pour les adultes. Donc, ça nous a beaucoup travaillés* » (Aline, l.297-299). Cette analyse va tenter de comprendre les autres modes d'apprentissages effectués par nos participants.

2.2 L'apprentissage par envie ou par obligation et les deuils liés aux apprentissages

Tout d'abord, l'ensemble des participants est **avide d'apprendre**. « [...] *J'ai toujours bien aimé redécouvrir et réapprendre des choses* » (Carine, l.704). « *J'ai appris pendant les formations, mais je suis quand même très souvent un nez dans les livres de péda, psycho ou un bouquin sur l'autisme. J'aime ça* » (Sabine, l.700-701). Pourtant, quelquefois, certaines de nos participantes se disent **obligées d'apprendre** afin de suivre les enfants dans leurs envies. « [...] *réapprendre, oui [...], sur tout parce que quand tu n'es plus dans le cadre. [...] Quand tu es en IEF, ton enfant [...] est passionné pour les minéraux. Je n'y connaissais rien du tout en minéraux, donc il a fallu préparer, on a fait de la nomenclature, on a regardé, on a lu [...]. Forcément, j'ai appris [...]* » (Samantha, l.713-719). Par contre Oscar, lui, refuse d'apprendre en fonction de ses enfants et privilégie, comme beaucoup d'autres participants, de **déléguer** certaines matières à des **personnes-ressources**. « *Je vais me former pour moi, parce que ça a du sens pour moi et ceci pourra, pour moi, les accompagner* » (Oscar, l.826-827). « *J'ai toujours su ce que je savais, ce que je ne savais pas. Donc je me suis toujours dit qu'en fait, on trouverait les personnes-ressources* » (Aline, l.1104-1105). « *Il faut ... arrêter de vouloir être compétent dans tout. On a nos zones de compétences, [...] Pour le reste, on délègue* » (Mailys, l.375-377). Il est donc préférable d'avoir un **réseau étendu** de personnes-ressources. Aline parle de ces dernières : « *Je vais chercher avec joie parce que j'ai beaucoup de réseaux* » (l.1110-1111).

Concernant les **deuils** réalisés par les parents au niveau des apprentissages, certains parents aimeraient suivre des formations dans le but de s'améliorer dans les pédagogies alternatives ou pour un développement personnel mais n'arrivent pas à se dégager du temps. La moitié des participants est persuadée de l'inutilité de se former dans des matières spécifiques pour la « non-sco », car ils ne pourraient pas balayer toutes les matières. Aline, Sabine et Samantha ont l'impression de ne pas fixer durablement les apprentissages. « *Je ne retiens pas ce que j'apprends parce qu'en fait, j'ai un cerveau*

qui fonctionne en ébullition tout le temps. Donc je suis obligée de trier. Je ne sais pas tout retenir » (Aline, l.371-373). « Je pourrais me former 10 ans, je ne pense pas que je pourrais quand même apporter ce qu'un groupe et ce qu'un prof apporterait à ma fille. Ici, ...je parle du secondaire, qui est pour moi, très différent » (Samantha, l.882-885).

2.3 Les types d'apprentissages réalisés

Concernant les **types d'apprentissages**, ils sont le plus souvent de type **informel et inconscient**. Nous pouvons faire le parallèle avec l'apprentissage par socialisation de Schugurensky (2007, cité dans Carré & Muller, 2014) ou de « l'apprentissage par imprégnation ou inculcation diffuse » (Bouhon, 2015). Certains se rendent compte de leur progression dans les apprentissages lors de réunion d'échange, lors de conférences ... Cependant, ils réalisent également des apprentissages **volontaires, mais rarement de façon formelle**, pas par manque d'envie, mais par manque de temps.

[En parlant d'apprentissage volontaire ou involontaire] un peu les deux. Il y a beaucoup du voulu parce que c'est quelque chose qui m'intéresse. Donc j'essaye toujours d'aller un peu plus loin. Mais il y a aussi beaucoup de l'involontaire parce qu'en travaillant avec lui, je me rends compte de certaines choses. Et puis ... je me mets en question, je réfléchis, j'apprends quelque chose de nouveau. (Sabine, l.706-709)

Au niveau de la **fréquence**, c'est également variable. En effet, la majorité évoque un apprentissage **régulier** « en permanence » (Sylvie, l.1089), mais Sabine et Mailys apprennent « *ponctuellement, par moment, par crise* » (Mailys, l.581).

La majorité des participants utilise, lorsque les apprentissages sont intentionnels, **les modalités de type autodidacte et/ou de type essais-erreur**. Cependant, Sophie utilise l'apprentissage par imitation ou modelage. C'est-à-dire qu'elle va imiter les réactions qu'elle estime appropriées des autres mamans d'IEF et va les reproduire et les adapter en fonction de sa famille. C'est ainsi qu'elle va s'approprier des techniques, de nouvelles méthodes d'éducation : cela correspond à **l'apprentissage vicariant** de Bandura (1997, cité dans Bourgeois, 2020). « *Je m'autoforme, j'apprends par essai-erreur ou mimétisme en observant les autres mamans d'IEF* » (Sophie, l.1108).

Les premiers apprentissages que nous avons mis en exergue dans tous les entretiens sont notamment d'arriver à **cibler le besoin des enfants** de façon à pouvoir **solliciter la personne-ressource** adéquate. Pour cela, il faut apprendre à **observer, à vivre du**

temps de qualité avec ses enfants et à leur faire confiance. « [...] la plus grande compétence, c'est de faire confiance. [...] la base essentielle, c'est la confiance que vous faites en vos enfants. [En parlant de sa capacité à faire confiance en ses enfants] j'ai l'impression que je dois aller travailler (un travail sur soi) tout le temps, tout le temps, tout le temps... » (Sylvie, l.1080-1084).

Ensuite viennent **l'apprentissage sur soi et les remises en question.** « J'ai beaucoup appris sur moi, sur ma manière de fonctionner » (Oscar, l.624-625). « [...] Une grosse remise en question personnelle [...] » (Sophie, l.1207). Comme les sept autres parents, Aline a également expérimenté cette remise en question : « On avait besoin de se poser des questions, de trouver une réponse, d'être accompagnés. Bien sûr, on n'est pas tout puissants ni omniscients, ça, c'est sûr » (l.513-514). Ils sont cinq sur huit participants à évoquer que la “non-sco” amène à un **travail confrontant vis-à-vis de ses propres défauts**, démons. « [En parlant de la peur des jugements] je suis en train de traverser ça. Donc, quand tu parles des apprentissages à travers le projet, ben là, je suis en train d'en vivre un fameux gros sur moi avec moi, quoi. Donc c'est hyper intéressant » (Maïlys, l.999-1001). « [en parlant de sa fille] c'est le plus difficile pour moi, parce qu'elle me renvoie l'effet miroir de ce que je dois travailler » (Sylvie, l.182-183).

De plus, l'ensemble des participants acquiert une **relation singulière au temps** tout en visant à **rester connecté à la société actuelle.** « On a envie d'être en autonomie au point de vue alimentaire mais on ne va pas vivre au fond d'une yourte dans le fin-fond du bois » (Carine, l. 999-1000).

Ajoutés à tous ces apprentissages, **le lâcher-prise, la patience et la créativité** sont évoqués par la majorité des participants. « Ça m'a apporté [...] la remise en question, le lâcher prise, l'authenticité. Ça m'a apporté la nécessité pour moi de me regarder en face, d'être moi » (Maïlys, l.547-548).

Bien qu'ils soient unanimes sur **l'inexistence d'une recette miracle** pour réaliser la « non-sco », d'autres compétences développées sont la **débrouillardise, l'écoute des besoins des enfants, l'écoute des conseils et l'adaptation** de ceux-ci en fonction de leurs enfants. « [En parlant de l'éducation bienveillante] c'est un peu une espèce de recette universelle, alors qu'on est tous des individus différents. [...] On ne peut pas appliquer ce truc à tout le monde » (Maïlys, l.459-460).

Le meilleur conseil que je vais te donner, c'est que je ne vais pas t'en donner.

Il n'y a donc pas une recette ? Et puis elle m'a dit non. En fait, il y a autant d'instruction en famille qu'il y a de familles. Tu trouveras toi-même le chemin.
(Aline, 1.588-590)

Une autre forme d'apprentissage a été évoquée par les deux mamans ayant le diplôme d'institutrice. En effet, la pratique de la réelle différenciation, la liberté d'utiliser des pédagogies alternatives et le suivi de la progression de leurs enfants sur une longue période ont amené ces dernières à des **changements durables au niveau professionnel**. Samantha précise ne plus avoir à travailler « *dans ce cadre, l'enseignante propose et puis tu fais. [Maintenant c'est plus] plutôt dans le je m'assieds, je fais et si tu as envie, tu viens me rejoindre. Et ça, c'est très intéressant* » (Samantha, 1.726-728).

[En parlant de la liberté pédagogique de la « non-sco »] c'est moi qui choisis comment on y arrive. Et ça, ça m'apporte beaucoup en tant qu'enseignante. En fait, si je retournais dans une classe maintenant, je ne retournerais plus du tout de la même manière, et limite, je refuserais d'apprendre avec certaines choses. (Sophie, 1.291-293)

2.4 Les divers outils d'apprentissages

Les **outils d'apprentissages** les plus utilisés sont : internet et les livres pour l'ensemble des participants. « *Internet principalement, je me suis beaucoup remise à la lecture depuis que je fais de l'IEF, je lisais plus beaucoup avant* » (Samantha, 1.896-898).

Au début de leurs parcours, cinq parents ont participé à des conférences, ont visionné des reportages afin de s'informer soit sur l'IEF, soit sur des pédagogies, ou encore sur des méthodes alternatives.

Tous les participants, plus spécifiquement au début du parcours de « non-sco », ont utilisé la **communauté de pratique** comme outil d'apprentissage. La CP peut prendre la forme de groupes d'IEF se rassemblant régulièrement ou des groupes sur internet, ou encore des regroupements ponctuels de parents (lors de conférences, de fêtes d'IEF). Certains y trouvent des témoignages rassurants ou plus pratiques, d'autres des informations sur les manuels ou les programmes, d'autres encore apprennent sur les pédagogies et l'éducation positive.

3. La dynamique motivationnelle/d'engagement

3.1 Introduction

Après avoir brossé le processus d'apprentissage, nous allons tenter d'analyser l'engagement dans la « carrière de non-sco » de manière analogue à l'engagement dans un processus de formation d'adultes. Comme mentionné en méthodologie, nous allons donc utiliser les concepts communément utilisés pour analyser la dynamique motivationnelle/d'engagement.

3.2 Les indicateurs d'engagement

Au niveau des **indicateurs d'engagement**, nous avons pu déceler, dans chacun de ces échanges lors des interviews, beaucoup **d'émotions positives** qui se révèlent également dans les matériaux. D'un autre côté, la « non-sco » apporte également son lot d'émotions négatives, mais qui sont généralement contrebalancées par la joie d'être dans ce projet. « *Il y a des émotions assez contrastées où je ressens beaucoup de joie, beaucoup de gratitude, beaucoup de chance. {...} Et en même temps, je me sens piégée et fatiguée* » (Mailys, l.518-521). « *Juste apporter de la joie et j'étais contente de faire ça avec eux et surtout [de] plus profiter d'eux, plus en plus les voir grandir* » (Carine, l.540-541). Par rapport aux indicateurs d'engagement au niveau de la **cognition et des comportements**, nous pouvons dégager des interviews une grande envie d'apprendre, de réfléchir, de se mettre en action, de changer. Nous pouvons également en dégager qu'ils font preuve de courage, de ténacité, d'enthousiasme et qu'ils régulent leurs stratégies d'apprentissages en fonction des enfants. « *Je vois qu'il y a un élan pour un sujet, donc je prépare vraiment. Je me documente, je lis et j'essaye de partager ce que j'ai appris* » (Samantha, l.768-769). « *Je dévore, je lis, je fais, j'applique en plus, je transforme tout chez moi et voilà. Donc il y a un côté ouais, engagé* » (Mailys, l.881-882).

J'ai dû retravailler, réfléchir sur le pourquoi, est-ce que c'est évident pour moi ? Pourquoi est-ce qu'il ne comprend pas ? Il y a une marge entre les deux. Il va falloir essayer de trouver le moyen de faire en sorte qu'on se rejoigne et qu'il comprenne et que je trouve les mots pour l'expliquer. (Sabine, l.669-672)

Après avoir saisi **les indices opérationnels de la motivation** des individus et les avoir **croisés**, nous pouvons constater que **ces huit parents semblent bien engagés**

dans ce processus d'apprentissage à la « non-sco » : **la « carrière de non-sco »**. En effet, nous pouvons estimer que la première variable de la dynamique motivationnelle, c'est-à-dire les indicateurs d'engagement selon Bourgeois (1998), sont **favorables**. En revanche, il est encore prématuré d'affirmer que ces parents sont engagés puisque, selon ce même auteur, nous n'avons pas encore croisé ces indicateurs d'engagement aux deux autres variables : les représentations motivationnelles et les facteurs d'engagement.

3.3 Facteurs d'engagement individuels

Ce qui détermine et impacte les représentations motivationnelles sont les facteurs d'engagement qui sont soit d'ordre situationnel soit individuel selon Bourgeois et Chapelle (2011). Pour comprendre ces facteurs d'engagements des parents en « non-sco », ici individuels, nous développerons les éléments qui, selon nous, apporteront le plus d'éléments de réponse : **le milieu familial, les croyances épistémiques et les connaissances préalables**.

L'hétérogénéité est présente dans le rapport des participants avec leur **famille, leur entourage**. Trois positions ressortent de nos entretiens. Les familles Poivre, Sel et Ail des ours ont habitué progressivement leur entourage à leur vie atypique en réalisant une succession de projets alternatifs. Nous pensons donc que la première position de l'entourage est celle **de l'habitude à cette vie de plus en plus hors norme**. « *Ils sont plus vraiment surpris de nos choix* » (Sylvie, l.255-256). La deuxième position est une **rupture familiale**, c'est le cas pour les familles Cannelle, Estragon et Origan. « *Quand j'ai évoqué ce sujet dans mon entourage, particulièrement familial, tout le monde était contre* » (Samantha, l.269-270). Sabine est l'unique participante **soutenue** par l'ensemble de sa famille. Ceci s'avère être la troisième position. Ce soutien est peut-être dû à l'autisme léger de son fils et donc à l'obligation de « dé-sco ». « *Qu'il ait un souci, peut être que ça facilite la chose parce que du coup, il y a un peu moins cette question de pourquoi, ben parce qu'il n'a pas sa place en enseignement ordinaire ni en enseignement spécialisé* » (Sabine, l.194-196).

En bref, la plupart des participants étant seuls dans cette différence et parfois en opposition avec leurs proches, **n'ont pas perçu un soutien de leur milieu familial dans la « carrière de non-sco »**. Ce facteur individuel ne nous semble pourtant pas défavorable car, comme explicité plus loin, certains parents trouvent du soutien dans les communautés de pratiques (CP) et/ou dans le milieu familial proche. En effet, ils

ont tous pu compter sur le **soutien de leur conjoint**, parfois au niveau financier ou dans le partage des connaissances, ou encore comme pilier lors de périodes de doute...Ce milieu familial proche soutenant nous semble enclin à des apprentissages transformationnels et/ou profonds dus à la pratique de la « non-sco ».

Les **croyances épistémiques** nous paraissent également importantes puisqu'on a pu identifier ce facteur d'engagement chez toutes les familles. En étant autonomes et libres dans les méthodes pédagogiques, les parents sont forcément en accord avec leur conception de l'apprentissage. « [...] *l'école classique [c'est] les profs qui sont coincés, mais on ne peut pas dire ça. Moi [...], ils [les enfants] ont envie de faire des choses, ils ont des besoins tous différents. Ben moi, j'essaie de leur permettre de rencontrer leurs envies* » (Oscar, l.679-682).

De plus, l'ensemble des parents interviewés possède un diplôme de bac +3, ce qui peut, selon nous, leur fournir des **connaissances préalables**, favorables à l'acquisition de nouveaux apprentissages profonds. Effectivement, il est plus aisé de s'engager dans des apprentissages lorsqu'on détient au préalable un certain degré de connaissance. Pour les apprentissages de type transformationnel acquis grâce à la « non-sco », tous les participants ont préalablement effectué d'autres choix alternatifs, ils n'étaient donc pas sans connaissance préalable sur les conséquences de cette vie atypique.

La **dynamique identitaire** est également un des facteurs d'engagement individuel mais elle sera développée plus loin dans cette analyse, dans le quatrième vecteur de la représentation motivationnelle. D'autres facteurs comme le milieu socioculturel, l'histoire de vie et l'estime de soi ne peuvent malheureusement pas entrer dans le cadre de cette recherche parce que nous aurions dû pour cela adopter une méthodologie différente, plus proche du récit de vie. Même si tous les facteurs individuels ne sont pas développés dans cette recherche, nous pouvons constater que ces trois facteurs d'engagement sont présents, à différents niveaux. Ils pourraient impacter positivement les représentations motivationnelles et donc l'engagement dans la « carrière de non-sco » de ces parents.

3.4 Facteurs d'engagement situationnels

Après avoir développé les facteurs d'engagements individuels, nous analysons nos matériaux sous l'angle des **facteurs situationnels**, en réalisant un focus sur les pratiques pédagogiques et les communautés de pratiques (CP).

La **pratique pédagogique** la plus utilisée par ces familles est l'apprentissage **informel et autonome**. En effet, comme « *il n'y a pas une recette [pour faire de la l'IEF]* » (Aline, l.589), les parents sont autonomes dans leur manière d'apprendre et de résoudre les problèmes. Nous pensons donc que l'engagement peut être favorisé grâce à cette autonomie des pratiques pédagogiques. De plus, lors d'échanges avec d'autres parents pratiquant l'IEF, les parents ne se sentent pas en compétition mais plutôt dans un esprit coopératif, ce qui favorise l'engagement dans l'apprentissage selon Galand et Bourgeois (2006).

À l'unanimité, les participants trouvent **l'utilité de faire partie de groupes** de parents d'IEF sur internet ou en réalité. Par rapport au **niveau d'utilité de ces CP**, six parents sur huit considèrent ces groupes **essentiels** à la « non-sco ». À part Maïlys et Sabine, tous en côtoient de manière **régulière**.

Les **causes** peuvent être **multiples et additionnelles** : rôle de soutien, possibilité d'être soi-même, source de conseils en pédagogie et en éducation, rôle de socialisation pour les enfants mais également pour l'adulte, lieux d'apprentissages par mimétisme, rôle d'information et de conseil pour le passage des examens externes, réduction des prix des visites ou répartition des frais pour les guides, lieu de création d'amitié pour les enfants mais également pour les parents... « *Pour moi, c'est important, car on n'est plus dans une école, mais on est dans un collectif* » (Oscar, l.212-213). « *On se retrouve entre pairs, donc il n'y a pas de faux semblants* » (Aline, l.1330).

« *C'est une clé pour pouvoir rayonner [,] créer ensemble. Je trouve que faire ça dans son petit coin, ça n'a pas de sens. [...] c'est super important pour moi de me mettre en lien* » (l.638-642). Maïlys voit l'utilité des CP mais, n'ayant **pas encore dépassé ses doutes**, elle a « *encore peut-être du mal aussi à [s]'ouvrir aux réseaux. [...] il y a peut-être quelque chose qui vient [la] chipoter dans : est-ce que je suis assez compétente ?* » (l.996-997).

Carine, qui pour sa part n'est plus en « non-sco » avec ses enfants, **continue à rester active dans les groupes** d'IEF sur les réseaux sociaux.

La communauté de pratique pour la famille Poivre est vraiment **au cœur de leur projet**, avant celui du *unschooling*. En effet, ils font de la « non-sco » car ils ont ce projet d'écolieu. Pour cela, ils ont créé une membrane supplémentaire que celle formée par la famille : la **membrane du collectif**. « *Ça fait partie de mes essentiels. [...] C'est devenu un essentiel, [...] seule, je ne le ferais pas* » (Sylvie, l.1236-1237).

De son côté, Aline aimerait créer « ...des **ateliers de parentalité** [...] Ça fédère aussi, je pense. Ça créerait une communauté bien plus, parce que l'isolement n'est quand même pas facile » (Aline, l.1206-1209).

Nous pouvons **conclure** de cette partie que les **facteurs individuels et situationnels** sont présents et **favorables** si bien qu'ils pourraient avoir un impact sur les apprentissages des parents en « non-sco ». De plus, la communauté de pratiques semble essentielle pour la majorité des participants. Elle est parfois utilisée pour remplacer le soutien des proches qui peut être inexistant comme développé précédemment. En conclusion, nous pouvons dire que, dans notre cas, un facteur situationnel comme l'appartenance à une CP nous paraît primer sur le facteur individuel comme le soutien des proches. Pour ne pas faire de conclusion trop hâtive, il est important de continuer notre analyse sur les représentations motivationnelles puisqu'elles sont déterminées et en interaction avec les facteurs d'engagement.

3.5 Les représentations motivationnelles : Valeur perçue de la tâche

Concernant la première source de **représentations motivationnelles**, la *value* de Galand et Bourgeois (2006), nous allons commencer par analyser **l'utilité perçue**, la motivation extrinsèque des parents à faire la « non-sco ». Elle est une appréciation subjective de la personne, de ce que peut lui apporter la « non-sco ». Ici, elle ciblera les **avantages perçus** par les parents pour leurs enfants car ce sont des vecteurs d'engagement important. Effectivement, nous pouvons dégager dans chacune des transcriptions une variété et une abondance d'avantages perçus par les parents pour leurs enfants. L'évolution au niveau de la cognition et des comportements des enfants, le sentiment de liberté, le développement de confiance en soi, l'épanouissement, la diminution de la fatigue, la diversité culturelle, le gain de temps pour vivre autre chose, l'adaptation, la résilience, la liberté d'être eux-mêmes sont les éléments les plus cités. « Depuis qu'il est en enseignement à domicile, il évolue énormément » (Sabine, l.213). « L'école traditionnelle vient, comme se couper de soi, vient nous couper de nous-mêmes » (Sylvie, l.933-934). « [En parlant de l'avance de son fils sur le programme] c'est une richesse, parce que si, un moment, il y a quelque chose qui foire dans sa vie, une complication [les acquis sont déjà présents] » (Sophie, l.1020-1021). « Je me dis qu'on va leur faire gagner du temps à nos mômes... On va baser notre éducation sur tout autre chose que les diktats de la société » (Aline, l.248-250).

Ensuite, pour continuer dans les représentations motivationnelles, tous les parents ont évoqué de nombreux avantages perçus qui pourraient augmenter leur **motivation intrinsèque**. Tous ces avantages qui peuvent, selon nous, augmenter **l'intérêt perçu** à s'engager et continuer la « non-sco », nous les avons résumés et regroupés en fonction des trois besoins fondamentaux de Deci & Ryan (2000). En apprenant en permanence (développé en 2.3.), en progressant dans leur atypicité et dans leurs compétences, les parents **répondent au premier besoin : se sentir compétents**. Le **deuxième besoin d'affiliation à un groupe** est comblé par les relations entretenues avec les CP (groupe d'IEF, membrane de l'écolieu, groupe social...). En effet, en réalisant de la « non-sco », ces parents s'affilient automatiquement à cette grande famille d'IEF. Le **troisième besoin, celui de se sentir autonome, est très représenté dans les familles**. La flexibilité de l'horaire, l'augmentation du temps de qualité passé en famille, la liberté des choix pédagogiques, l'épanouissement dans les projets liés à l'IEF, le sentiment de liberté, la sensation d'être maître de son destin, l'impression de suivre ses valeurs/et croyances, ne sont qu'un résumé du troisième besoin de se sentir libre de penser, de choix, d'action. « *Pour moi, ça, c'est fondamental. [...], t'as pas l'impression d'avoir le choix et que tu fais des choses par contrainte, qu'est-ce que tu peux croire que tu peux soutenir ton enfant ?* » (Oscar, l.569-571). « *Je me sens beaucoup plus épanouie. Déjà, j'ai ralenti mon rythme de vie, et ça détend, vraiment, c'est le fait de se lever plus tard, d'être à la maison, c'est avoir plus de temps pour toi* » (Sabine, l.108-109). « *Je me demande pourquoi je l'ai mis à l'école. (Rire) Quelle drôle d'idée m'est passée par la tête ! Parce qu'on est libres maintenant* » (Sophie, l.183-184).

Comme si j'étais plus juste avec ce que je suis, plus en adéquation avec mes valeurs. [...] Il y a quand même quelque chose de plus harmonieux à l'intérieur de moi. Parce que j'ose, on fait aussi. Vivre ce que je ressens de juste pour moi. (Mailys, l.124-128)

En dépit de tous ces avantages, il y a aussi des **inconconvénients/coûts perçus** par les parents. Ces inconconvénients multiples sont d'intensité variable selon les acteurs. En suivant la théorie de Bourgeois et Chapelle (2011), nous avons dissocié ces coûts en deux catégories : les directs et indirects.

Les coûts directs sont nombreux : l'oubli de soi, le manque de temps pour le couple, l'absence d'avis extérieur sur ses enfants, le non-droit d'être malade ou que cela ne fonctionne pas, le sentiment d'être pleinement responsable des échecs de ses

enfants, des pertes de revenus, parfois l'ingratitude des enfants, des sacrifices de temps ou professionnels... « *Les enfants sont quand même au centre de tout. De toutes nos préoccupations et de tous nos choix de vie. Parce que notre vie professionnelle s'articule aussi autour des enfants, essentiellement... [...] On n'a pas vraiment de temps [en] amoureux* » (Aline, l.690-693).

Les coûts indirects sont, pour certains des participants, le renoncement à une reprise d'étude ou à une brillante et prenante carrière professionnelle. « *C'est un sacrifice entier pour mes enfants. J'ai mis ma carrière de côté et ma personne* » (Samantha, l.930-931).

L'ensemble des participants perçoivent par moment un **essoufflement**, six sur les huit sont passés par des phases de **burn-out**. Une des causes possibles serait que, fréquemment, ces acteurs se mettent une pression, ont peur de l'échec et n'ont pas le droit d'échouer « *[En parlant de ne pas arriver à faire la non-sco] je l'aurais vécu comme un échec, en fait, vraiment, comme ça n'a pas fonctionné. Tu, tu n'es pas si solide que tu penses, tu n'es pas si forte que tu crois. Finalement, tu n'es pas exceptionnelle* » (Aline, l.483-485). Tous les acteurs sont conscients qu'ils doivent s'accorder plus de temps pour eux et pour leur couple. Tous sauf Sophie qui, selon elle, culpabiliserait de ce temps passé sans ses enfants. « *Je ne ressens pas le besoin et je pense que je ne me sentirais pas bien* » (Sophie, l.829).

Les participants font inlassablement **la balance entre les coûts et les bénéfices**, mais dans chacune de nos interviews, même si la « non-sco » demande des sacrifices, les bénéfices paraissent bien plus importants, ce qui nous permet d'avoir un élément en plus confirmant l'engagement de ces parents dans la « carrière de non-sco ».

Au niveau du quatrième vecteur, **la dynamique identitaire** de Bourgeois (1998), même si certains ont vécu des moments inconfortables de travail sur soi, ils sont compensés par **l'épanouissement de leurs "vrai soi", leurs vraies raisons d'être**. « *Oui, ça a changé mon identité, clairement* » (Sophie, l.1299). « *Ça nous rapproche de plus en plus de nous-mêmes. [...] Ça enlève des couches de trucs superficiels* » (Maillys, l.563-564). « *Ça a donné beaucoup de sens à ma vie et à mon existence. [...] ça légitimise quand même ma vie* » (Aline, l.756-758). « *J'ai l'impression [...] que ça vient me chercher [...] dans qui je suis* » (Sylvie, l.903-904).

Sylvie parle même d'avoir trouvé sa **mission sur terre** : « *la transmission [et] l'inspiration pour permettre à d'autres d'imaginer d'autres voies possibles, pour moi, fait partie de notre mission* » (l.734-736).

Ils sont sept sur les huit à se rendre compte qu'ils **ne se rapprochent pas de leur idéal de vie** mais **se rapprochent de la vraie nature qui était enfouie en eux**. De plus, Aline, de son côté, vacille entre l'approche d'un soi idéal et l'évitement de l'image négative de la vie terne que lui renvoie un ancien collègue. En effet, elle veut s'éloigner d'une vie qu'elle trouve banale, sans intérêt. « *Je ne savais pas trop à quoi ma vie allait ressembler, mais je savais à quoi je ne voulais pas qu'elle ressemble* » (Aline, l.1258-1259).

Pour sa part, Sabine a l'impression de **se rapprocher de son idéal imaginé enfant**. « *Ma priorité, c'était d'être une maman et plus tard, je veux être une grand-mère [...] Donc, je suis assez proche de ce que je voulais. [...] Au final, je fais exactement ce que je voulais faire* » (Sabine, l.922-924).

Malgré le fait que Samantha trouve que ce qui est « *très dur pour [elle] aussi, c'est de passer du statut de travailleur, de femme active, a finalement femme à la maison. Et ce n'est pas toujours très valorisant, ce statut de femme au foyer* » (l.504-506), elle a « *l'impression que maintenant, je découvre la vraie Samantha [...], je me découvre plein de trucs qui font que j'ai l'impression de sortir une autre personne, d'être complètement différente. [...] J'ai l'impression que tout ça, ça a été avec le homeschooling [...]* » (l.588-594). Il y a donc bien **plusieurs identités** qui peuvent **entrer en friction** comme celles des parents versus professeurs ou encore celles des femmes au foyer versus femmes actives professionnellement. « *Tu ne te définis plus qu'à travers le prisme de la mère. Ben oui, en fait, c'est le seul pan de ma vie où je me sens reconnue* » (Aline, l.760-761).

Tous ces parents se sentent **responsables d'imposer ces choix de vie** à leurs enfants d'autant plus si l'enfant ne trouve pas sa voie, n'y arrive pas. « *[En parlant des examens de son fils], mais si tu rates, c'est moi la fautive, c'est moi qui ai raté quelque chose. Ce n'est pas de ta faute. C'est vrai que parfois, c'est lourd à porter ça* » (Samantha, l.395-396).

Plus de la moitié des participants expliquent qu'ils ont effectué un travail de **déconstruction** des idées idéalistes de la « non-sco » pour vivre dans la réalité. « *Il faut déconstruire l'idée, on s'idéalise, toujours cette espèce de truc à travers les films comme "Être et devenir", c'est magnifique, mais ce n'est pas la réalité [...], nos enfants ne vont pas faire une sonate à 16 ans* » (Maïlys, l.339-342).

Ce travail de destruction et de reconstruction peut amener certains des parents à penser qu'il y a **une vie avant et après la « non-sco »**. Comme Samantha qui nous dit

que « tout ça en fait a créé chez [elle] une autre vie et une autre personne » (l.634-635) ou, comme Sylvie qui « [...] appelle l'Ancien Monde dans la vie que j'ai connu avant » (Sylvie, l.1139).

Nous croyons Sylvie en pleine **tension identitaire** entre son soi actuel et normatif puisqu'elle est actuellement dans des émotions s'approchant de la honte et de l'anxiété. Puisque sept parents sont dans le **mode de régulation « approche »** (visent à conforter une image positive de soi en s'approchant d'un idéal), nous pouvons en déduire que **leur motivation est grande** selon Bourgeois (2006).

En conclusion de cette première source de représentations motivationnelles, la *value* de Galand et Bourgeois (2006), et plus précisément, au niveau de **l'utilité perçue**, nous pouvons dégager des matériaux qu'elle est importante pour les enfants et donc pour les parents. Ajouté à cela, **l'intérêt à la tâche** est également très prononcé et diversifié, ce qui nous laisse penser que ces éléments sauront **compenser les coûts** engendrés par la « non-sco ». Au niveau de la **dynamique identitaire**, nous pouvons résumer en disant que la majorité des participants ont effectué et continuent à réaliser **un travail en profondeur sur soi** amené par la pratique de la « non-sco ». Puisque certains se rapprochent d'un soi plus **authentique**, on peut donc percevoir que la « carrière de non-sco » peut aboutir à un **sentiment d'unité et de continuité** et donc, comme Bourgeois (1998) l'évoque, à une réduction des tensions identitaires. Nous pouvons également relever que la majorité des parents ont transformé/**déconstruit** leur soi idéal afin que le soi actuel puisse être au plus proche de leur nouveau soi idéal.

3.6 Les représentations motivationnelles : espérance de réussite de la tâche

Au niveau de la deuxième source fondamentale des représentations motivationnelles, **l'expectancy**, nous allons analyser le **sentiment d'efficacité personnelle (SEP) et la perception du soutien de l'environnement**.

Au niveau du SEP, des regroupements d'idées des parents ont été relevés : les **doutes** par rapport aux matières sont **dégressifs en fonction des années de pratique**. En effet, la majorité des participants ont, principalement au début de l'aventure, des doutes sur leurs compétences, pouvant être de l'ordre de la patience, de la pédagogie, de l'analyse des lacunes des enfants... Les doutes peuvent être également liés à une matière pour laquelle ils se sentent plus démunis. Les sciences, les mathématiques et les langues sont **les trois matières qui font vaciller la SEP** de nos participants. « Ce

qui me met le plus mal à l'aise, comme ça c'est sur mes compétences d'enseignante, quoi. [...] comment je vais faire pour... » (Maillys, l.667-669)

Ces doutes **impactent également les deux anciennes institutrices** de notre échantillon puisque la matière ne se limite pas à des programmes et peut balayer toutes les matières. « *Quand on est enseignant et qu'on a déjà enseigné, on a l'impression qu'on ne veut pas dire qu'on sait tout. Loin de là, mais qu'on maîtrise le programme, qu'on sait pas mal de choses. Alors que pas du tout.* » (Samantha, l.909-912).

[...] J'ai un peu honte de le dire, mais tout ce que je lui apprends ou tout ce qui est écrit dans son manuel, je ne le sais pas forcément. Même si je suis instit, normalement, je suis sensée, mais je ne le sais pas forcément, clairement ! (Sophie, l.1285-1289)

Différents mécanismes inconscients ou conscients se sont mis en place chez les parents interrogés afin d'augmenter leur SEP. Le premier évoqué par tous est la possibilité de **déléguer certaines matières** soit à des personnes-ressources, soit via les médias, soit au conjoint. « *[En parlant de son conjoint] c'est un peu c'est notre Wikipédia. [...] C'était indispensable que lui participe à l'éducation des enfants* » (Aline, l.357-371). Ce mécanisme de se détacher de certaines matières pourrait être utilisé pour diminuer l'anxiété des parents de **préserver leur état physiologique et émotionnel**.

Le deuxième mécanisme évoqué par la majorité des interviewés, c'est soit la **réussite des examens externes** (CEB...) et les contrôles, soit des tests de spécialistes (pédopsychiatre...). Même si la famille Poivre nous partage que les examens servaient de vitrines pour les autres personnes afin de les tranquilliser, eux ils se rassurent aujourd'hui avec « *[les] retours extérieurs par rapport à ce que nos enfants sont* » (Sylvie, l.1127). Oscar résumera bien cette partie sur le SEP en affirmant « *[qu']il faut que les parents se sentent compétents. Donc, il faut que les parents aient confiance en eux [...]* » (Oscar, l.566-567). Ce deuxième mécanisme de la prise de confiance des parents grâce à des expériences de réussite, nous fait penser à **l'expérience antérieure de maîtrise** de Bandura (1997, cité dans Bourgeois, 2020).

Le troisième mécanisme est plutôt ciblé chez les parents réalisant le *unschooling*. Ne pouvant pas connaître à l'avance les matières prises d'engouement par leurs enfants, ils vont adopter **un rôle de partenaire plutôt que de maître des savoirs**. Ils pourront donc diminuer la pression et les doutes au niveau de leur SEP. « *C'est un*

travail de partenariat. Ce n'est pas moi qui dois tout savoir et tout transmettre » (Oscar, l.787-788).

Sophie, qui utilise l'apprentissage par imitation ou modelage de réactions d'autres parents d'IEF, explicité au point 2.3, adopte selon nous un quatrième mécanisme. Dans le cas qui nous occupe, **l'expérience vicariante** est clairement utilisée comme levier pour développer le SEP.

Le dernier point que nous développerons dans cette analyse est la perception du soutien de l'environnement : le **soutien des proches**.

De ce côté-là également, les avis sont très partagés. Cinq participants ne perçoivent aucune aide, aucun conseil de leur famille et amis. *« C'est cette solitude-là qui m'a pesée, qui m'a menée à la débâcle à certains moments »* (Aline, l.1215). Toutefois, elle arrive à vivre la « non-sco » grâce au soutien de son conjoint puisqu'en dehors de ses amies d'IEF, elle n'arrive pas à parler de ses doutes. *« Je pense que du coup que les parents qui font du unschooling ou du homeschooling ne parlent pas de leurs difficultés comme une maman qui a un nourrisson. On ne va pas dire que c'est dur parce que tu n'as pas le droit »* (Aline, l.1215-1220).

De son côté, Sophie se dit chanceuse *« d'avoir l'appui d'une pédopsychiatre avec qui je m'entends extrêmement bien, mais vraiment sur la même longueur d'onde »* (l.514).

Maïlys se sent assez seule dans son atypicité, a l'impression de devoir continuellement justifier ses choix. Elle a décidé d'éviter de ressembler à certaines personnes, ce qui lui donne une motivation dans son engagement à continuer la « non-sco ». *« [Il] y avait parfois des modèles qui étaient tellement éloignés, finalement, de ce qu'on vivait qu'on se disait à non, ça, c'est pas possible et donc c'est moteur »* (l.964-965).

Pour conclure ce dernier point d'analyse, nous pouvons déceler que **le SEP des parents dépend du nombre d'années de pratique de « non-sco »**. Nous avons pu extraire de la majorité des interviews que les doutes des parents étaient dégressifs en fonction des années de pratique de « non-sco ». De plus, nous avons pu observer que les moments de doutes impactaient également les deux mamans diplômées en tant qu'institutrices. Des mécanismes, inconscients ou conscients, sont mis en place pour diminuer les doutes et renforcer le SEP. Le soutien perçu des proches n'est pas souvent optimal, mais est suppléé par le soutien du conjoint.

Discussions et conclusion

Il est temps pour nous de tirer les conclusions de cette recherche dont l'objectif était de tenter de **comprendre les parents en « carrière de non-scolarisation » à la lumière de la théorie de la dynamique motivationnelle et des processus d'apprentissage**. Pour ce faire, nous avons réalisé huit entretiens semi-directifs auprès de parents réalisant ou ayant réalisé de la « non-sco » avec leurs enfants. Notre échantillon est diversifié car ces familles, en plus d'avoir des croyances, des localisations, des manières de vivre différentes, ont des modes de fonctionnement de « non-sco » différents : du *homeschooling*, du *unschooling*, un mélange des deux, un regroupement de parents de « non-sco » ...

Nous avons commencé par éclaircir le contexte de la « non-sco », ce qui nous a permis de mieux comprendre ce terrain. Ensuite, nous avons développé trois concepts qui nous ont permis de structurer ce mémoire : la « carrière de non-sco », le processus d'apprentissage, la dynamique motivationnelle/d'engagement. Ces trois concepts nous ont également fourni des pistes “opérationnalisables” que nous avons utilisées dans la construction du guide d'entretien et dans l'analyse de nos matériaux. Par la suite, dans notre problématisation, nous avons développé et regroupé nos questions, nos hypothèses en trois ensembles correspondant à nos trois concepts cités plus haut. L'étape suivante a été de justifier l'ensemble de nos choix dans la partie méthodologique. On y développe le choix du terrain, l'échantillon, la construction du guide d'entretien. Une analyse verticale a été réalisée en mettant en valeur les éléments les plus saillants propres à chacun des participants. Dans l'analyse horizontale, nous avons pu comprendre la « carrière de non-sco », les apprentissages réalisés et l'engagement dans l'apprentissage que demande la « non-sco ». Nous avons ciblé des éléments communs aux familles que nous avons résumés par la suite.

1. La « carrière de non-sco » :

Concernant ce premier ensemble de questions de la **problématique en lien avec la « carrière de non-sco »**, nous pouvons conclure que, malgré l'hétérogénéité de nos participants (croyances, éléments déclencheurs, manières de vivre...), nous avons pu déceler l'installation, la fixation d'habitudes de vie à être différent, atypique, avec les **apprentissages transformationnels** que cela comporte. Ces apprentissages peuvent

être tellement profonds chez les participants qu'ils ont changé leurs cadres de référence et donc guidé leurs choix (de vie, de projets...), leurs pratiques (professionnelles, familiales...), leurs habitudes futures. Ils sont donc **tous dans la trajectoire d'une « carrière de non-sco »** (Glasman, 2018). Ces processus itératifs demandent de la pratique et du temps et se révèlent être **progressifs et transformationnels** à un point tel que certains parents tiennent à garder cette atypicité après la « non-sco ». Au regard de toutes ces transformations, nous pouvons donc **confirmer notre première hypothèse** : tous nos interviewés sont dans une « carrière de non-sco », même la famille Ail des ours, qui a fini la « non-sco », et les deux familles qui ont été poussées à faire de la « non-sco ».

La trajectoire de la « carrière de non-sco » étant parsemée d'aller-retours, de remises en question, de doutes, elle est par conséquent loin d'être linéaire ce qui **confirme notre deuxième hypothèse**.

Notre **troisième hypothèse** sur l'existence de différents degrés dans cette « carrière de non-sco » a été **partiellement confirmée**. En effet, à travers le discours des parents plus expérimentés dans la « non-sco », il nous semble qu'ils sont plus enclins à communiquer sur leur mode de vie. Il y aurait donc, selon nous, **l'existence de différents degrés dans cette « carrière de non-sco » en fonction des années de pratique**. De plus, le *unschooling* demande, selon nos acteurs, **encore plus de changements**, d'apprentissages pour arriver à vivre en marge de la société tout en restant connectés à cette dernière. Malheureusement, nous n'avons pas pu identifier, à travers nos analyses, l'existence de différents degrés dans cette « carrière de non-sco » en fonction du niveau d'atypicité. En effet, même si le *unschooling* est la pratique la plus éloignée dans le processus, nous n'avons pas eu assez d'éléments observables sur le degré de facilité à parler de ses choix et sur les indicateurs d'engagement afin de confirmer totalement cette hypothèse.

2. Le processus d'apprentissage

Dans notre analyse sur le **processus d'apprentissage**, nous retiendrons comme idée principale que la « non-sco » engage progressivement ces parents à réaliser deux sortes d'apprentissages : les **transformationnels** – *« je suis en processus, donc évidemment que ça a impacté tout mon être »* (Aline, l.663-664) – et les **profonds** qui

sont d'un niveau tel qu'ils permettent aux parents de faire l'évaluation des matières ou de créer des jeux pédagogiques sur ces matières. Ce constat **confirme notre première hypothèse**, à savoir que les parents vivent, de manière inconsciente parfois, des transformations d'idées, des changements progressifs débouchant sur un mode de vie hors norme, comme une conversion à une vie atypique. De plus, les participants qui réalisent le **unschooling** sont unanimes pour dire que cette pratique demande **davantage d'apprentissages transformationnels** que les autres pratiques, ce qui complète notre hypothèse.

À l'inverse de notre **deuxième hypothèse** de départ (que les parents font l'expérience de moments clés d'apprentissage, liés à des étapes de la carrière), ces apprentissages se déroulent de manière **régulière** pour la plupart des participants et non pas à des moments clés. Cibler le besoin des enfants de façon à pouvoir solliciter la personne-ressource adéquate, apprendre à observer et à vivre du temps de qualité avec ses enfants, apprendre sur soi... Au-delà de tous ces apprentissages cités, certains parents ont réalisé des **changements durables au niveau professionnel**.

Précisons également que les participants sont généralement **enclins à apprendre** et réussissent à **déléguer** si nécessaire. Les apprentissages peuvent se réaliser à l'aide d'**outils** comme internet, les livres, mais également lors de conférences ou grâce aux communautés de pratiques. Cependant, ces parents n'ont pas l'envie ou pas le temps d'entreprendre des formations dédiées à la « non-sco », ce qui va à l'encontre de notre **troisième hypothèse**. Celle-ci **est donc en partie confirmée** (certains parents s'engagent davantage dans des lectures) **et en partie infirmée** (la majorité des participants ne réalisent pas de formations dédiées à la « non-sco »).

Les éléments qui ont émergé de notre analyse et que nous n'avions pas inclus dans nos hypothèses **se situent au niveau des types et des modalités d'apprentissage**. La manière **autodidacte** et l'**apprentissage par essai-erreur** sont les types de modalité les plus utilisés. Au début de la « carrière de non-sco », la majorité des parents a réalisé des apprentissages de type **formel** mais, avec le temps, l'apprentissage **informel** s'est considérablement développé. Tous ces apprentissages ne sont pas attendus des parents. En effet, tous les participants réalisant des apprentissages sont parfois **surpris** lorsqu'ils prennent conscience de l'**abondance et**

de la puissance de ceux-ci. Sylvie résumera cette partie par : « *c'est plus l'école des parents que l'école des enfants* » (Sylvie, l.102).

3. La dynamique motivationnelle/d'engagement

La troisième partie d'analyse avait pour objectif de comprendre l'engagement dans la « carrière de non-sco » de manière analogue à l'engagement dans un processus de formation d'adultes, en utilisant, comme focus, les motifs d'engagement, et plus précisément la **dynamique motivationnelle**. Les trois variables – **les indicateurs d'engagement, les représentations motivationnelles, les facteurs individuels et situationnels** – ont été analysées et croisées.

Notre première hypothèse, qui postulait qu'un des motifs d'engagement dans la « carrière non-sco » était de **réduire une tension identitaire, est confirmée** chez chacun de nos participants. En effet, nous avons pu déceler qu'un des motifs d'engagement dans la « carrière non-sco » est de réduire une tension identitaire via cette vie atypique. Les parents **vont se rapprocher non pas d'un soi « idéal » comme évoqué dans notre deuxième hypothèse**, mais bien d'un soi « **plus authentique** ». Ce rapprochement provoque un sentiment d'unité et de continuité, ce qui nous pousse à croire que la dynamique identitaire est l'un des moteurs capitaux d'engagement à continuer la « carrière de non-sco ». D'autant plus pour les deux familles réalisant uniquement le *unschooling*, puisqu'elles évoquent un monde avant et un monde après ce changement de vie. Après avoir légèrement transformé la deuxième hypothèse, nous pouvons confirmer que la dynamique identitaire qui va d'un soi « actuel » vers un soi « **plus authentique** » est l'un des moteurs capitaux d'engagement à continuer la « carrière de non-sco », **particulièrement pour le unschooling**.

Notre analyse a mis en évidence une deuxième représentation motivationnelle cruciale pour ces parents : le **SEP**. En effet, nous avons pu identifier que le **soutien d'une CP**, comme un groupe de parents « non-sco », peut **contribuer à renforcer le SEP**. En revanche, le soutien familial élargi n'est souvent pas source de renforcement du SEP. Ceci **confirme une partie de notre troisième et quatrième hypothèse** : une des manières d'augmenter le sentiment d'efficacité personnelle des parents est d'apprendre grâce à des communautés de pratiques, des groupes de soutien d'autres parents en « non-sco », des lectures, des groupes sur internet. En revanche, nous

infirmos l'autre partie de notre troisième et quatrième hypothèse puisque nous avons pu extraire de nos analyses que les parents n'ont pas le temps de participer à des formations (certificatives ou non-certificatives) ou des conférences et n'utilisent pas le soutien de l'environnement familial élargi afin d'augmenter leur SEP. De plus, les mamans ayant réalisé des études d'institutrice ont également des moments de doutes dans lesquels leur SEP vacille, c'est pourquoi nous pouvons en déduire que l'activité professionnelle et/ou les études occupées par le parent n'ont pas d'impact déterminant sur le SEP.

En outre, même si la « non-sco » demande des sacrifices multiples et variés, les bénéfices y sont consolidés et contrebalancent les coûts. Cela **confirme notre cinquième hypothèse** : les personnes engagées dans la « carrière de non-sco » ont bien une **perception des coûts inférieure à la perception des bénéfices** (valeur perçue, utilité perçue, intérêt à la tâche). Nous pouvons également **confirmer la sixième hypothèse** puisque nous avons pu extraire de nos entretiens que **le soutien de l'environnement** (par le biais des CP, du soutien du compagnon...) **est essentiel dans la perception des bénéfices**.

Notre **dernière hypothèse** portant sur les parents réalisant du *unschooling* a pu être confirmée positivement au niveau de l'acquisition de davantage d'apprentissages transformationnels. En revanche, elle n'a pas pu être confirmée au niveau des facteurs d'engagement. C'est pourquoi cette dernière est développée dans les prolongations possibles.

Enfin, comme l'ensemble des indicateurs d'engagements, les facteurs individuels, l'autonomie des pratiques pédagogiques, la CP, le SEP, l'utilité perçue (les trois besoins fondamentaux sont comblés), l'intérêt et l'importance de la tâche ont pu être soulevés positivement à maintes reprises dans les matériaux, nous pouvons en conclure que ces variables sont **favorables**. Pour remédier aux variables n'étant pas optimales, les parents ont installé des mécanismes conscients ou inconscients, comme plusieurs parents qui remplacent le soutien des proches inexistant par le soutien dans les CP et/ou dans le milieu familial restreint.

C'est pourquoi nous pouvons conclure que, comme l'ensemble de ces éléments est présent positivement, cela nous laisse croire que ces parents sont influencés par des

variables qui favorisent la dynamique motivationnelle/d'engagement et qui leur permettent de s'engager dans le processus d'apprentissage à être atypique dû à la « non-sco » : la « carrière de non-sco ». Nous avons réuni nos résultats dans le modèle, en figure 3.

Modèle de la dynamique motivationnelle et des apprentissages réalisés lors d'une "carrière de non-sco"

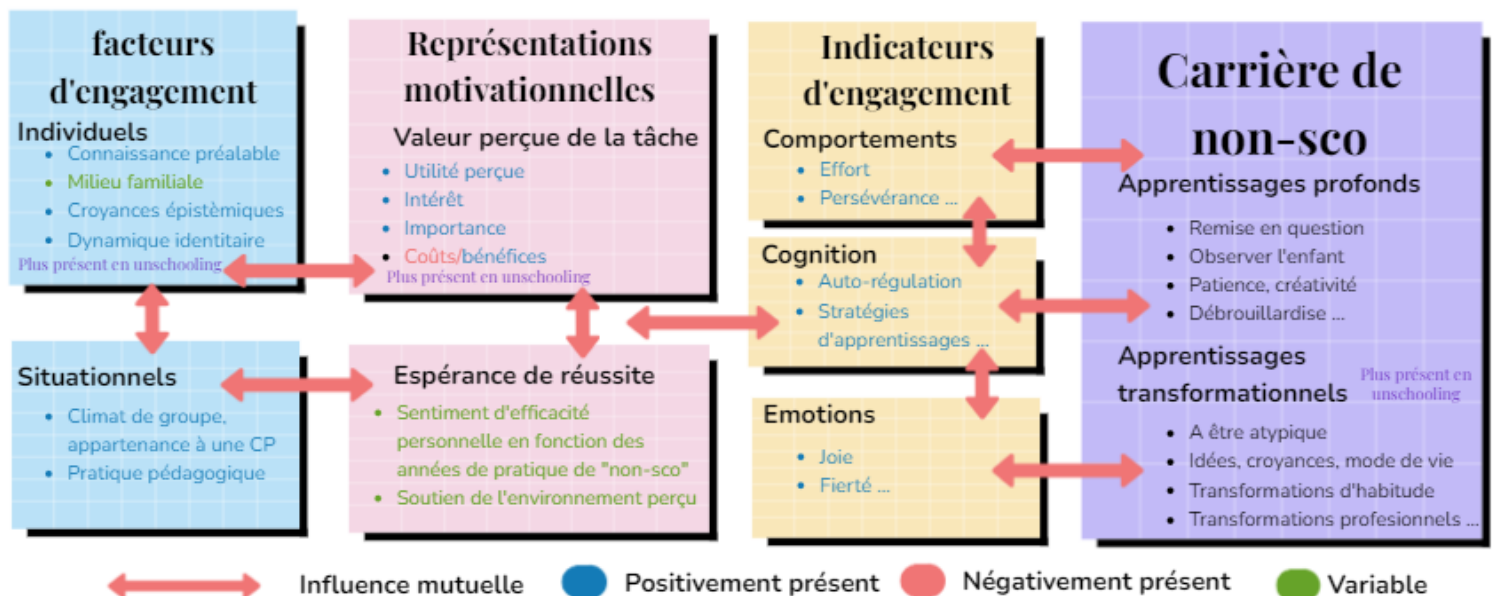


Figure 3 : modélisation de nos résultats en utilisant Bourgeois et Frenay (2020) comme base de ce modèle

4. Les limites et prolongations possibles

Après avoir résumé ce mémoire et mis en valeur les éléments les plus marquants, il nous semblait important de développer **les limites de cette recherche**. Tout d'abord, la limite principale de cette étude est notre **implication personnelle dans ce milieu**. Elle est à la fois une force et une faiblesse puisque, d'un côté, les participants se sentent en confiance alors que c'est généralement un terrain de méfiance mais d'un autre côté, ne sommes-nous pas trop impliquée personnellement ? En effet, même si nous sommes restée attentive à cette proximité, cela pourrait avoir un impact sur l'interprétation des réponses données à travers notre propre adhésion à la « non-sco ».

Une deuxième limite **concerne le vécu des parents appréhendé de manière rétrospective**. Les participants peuvent de ce fait éprouver de la difficulté à revenir

sur des éléments antérieurs ou relire le passé en fonction du présent, ce qui pourrait déformer cette recherche.

La troisième limite que nous soulignons part de notre choix conscient d'avoir ciblé une petite partie des sources disponibles sur le *homeschooling*. En effet, nous avons privilégié le renforcement de notre cadre théorique sur les apprentissages et l'engagement afin de s'outiller pour analyser nos matériaux. Par conséquent, ce mémoire se base souvent sur les mêmes auteurs, livres et sources. Ce manque de littérature pourrait en effet soulever un souci d'objectivité. En revanche, nous pensons qu'avoir lié des concepts jamais mis en relation peut être un avantage en comblant un "gap" dans la littérature.

Enfin, nous avons remarqué une dernière limite, qui est que l'**image** que nous donnons de la « non-sco » dans ce mémoire est assez **positive** au vu des expériences réussies que nous livraient nos participants. Cela aurait été peut-être intéressant d'avoir le discours d'une personne non comblée par la « non-sco » afin de nuancer nos propos.

Malheureusement, le cadre restreint de cette recherche ne nous a pas permis d'investiguer notre dernière hypothèse : les parents d'enfants réalisant le *unschooling* ont davantage de facteurs d'engagement particulièrement liés à des tensions identitaires. Il nous semblerait intéressant que **cette piste soit investiguée dans une recherche ultérieure**. Pour ce faire, nous pensons qu'il serait intéressant de le faire en utilisant alors une méthodologie qui permet d'approfondir la compréhension : **le récit de vie**. De plus, nous pourrions également utiliser le modèle de **Carré (1998)**, qui présente les raisons principales pour lesquelles les adultes s'investissent dans une formation. L'identification des dix motifs d'engagement classés en fonction d'une orientation intrinsèque ou extrinsèque nous interpelait moins dans cette recherche que les trois niveaux de la dynamique motivationnelle. Cependant, ils peuvent apporter un autre angle pour permettre la compréhension des choix des acteurs dans leur engagement dans une « carrière non-sco ».

C'est avec beaucoup de frustrations dues à la longueur imposée à ce mémoire mais également beaucoup d'émotions que nous entamons les dernières lignes de ce travail. Étant donné les critères restreints de l'échantillon, ces résultats ne sont, bien entendu, pas généralisables à une population plus large. Il nous semble cependant avoir pu mettre en évidence une série de pistes de réflexion intéressantes qui, nous l'espérons, pourront servir de base à d'autres chercheurs et chercheuses à l'avenir.

Bibliographie

1. Ouvrages et articles sur le *homeschooling*

Becker, H. S., Briand, J. P., & Chapoulie, J. M. (2020). *Outsiders : études de sociologie de la déviance*. Métailié.

Bongrand, P. (2018). Nommer et classer les familles qui instruisent hors établissement : des discours en concurrence pour l'émergence d'un « choix » légitime. *Revue française de pédagogie*, (4), 21-34.

Bongrand, P., & Glasman, D. (2018). Instruction(s) en famille. Explorations sociologiques d'un phénomène émergent. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (205), 5-19.

Brabant, C., Bourdon, S., & Jutras, F. (2004). L'école à la maison au Québec : l'expression d'un choix familial marginal. *Enfances, familles, générations*, (1), 59-83.

Brabant, C. (2021). Éduquer sans l'école : qui ? pourquoi ? comment ? Résultats d'enquêtes en territoires francophones. *Éducation et sociétés*, (1), 97-122.

Dumond, M. (2019). L'apprentissage en famille : Note de synthèse. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(3), 566-581.

Cedefop. (2009). *Rapport annuel 2008*. Centre européen pour le développement de la formation professionnelle. https://www.cedefop.europa.eu/files/4085_fr.pdf

Glasman, D. (2018). La « non-sco » comme carrière. *Revue française de pédagogie*, (4), 65-79.

Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles. (2008). *Décret fixant les conditions pour pouvoir satisfaire à l'obligation scolaire en dehors de l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française*. Consulté le 03-10-2021 sur https://www.galillex.cfwb.be/document/pdf/33036_000.pdf

Tilman, A. (2017). *L'enseignement à domicile en Belgique francophone : Exploration des motivations parentales*. [Mémoire de master, UCLouvain]. DIAL.mem. <https://dial-uclouvain-be.proxy.bib.ucl.ac.be:2443/memoire/ucl/object/thesis:10460>

Tilman, A. & Mangez, É. (2021). L'instruction à domicile comme phénomène global. *Éducation et sociétés*, 1(1), 123-141. <https://doi.org/10.3917/es.045.0123>

2. Ouvrages, articles sur les apprentissages et l'engagement

Alhadeff-Jones, M. (2018). Pour une conception rythmique des apprentissages transformateurs. *Phronesis*, 7(3), 43-52.

Alheit, P., & Dausien, B. (2005). Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (34/1), 57-83.

Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (J. Lecomte, Trad.). De Boeck.

Barbier, J. M. (2009). *Encyclopédie de la formation*. PUF.

Bouhon, M. (2015). Entre savoirs stables et savoirs hors-jeu. Dans : B. Delvaux (dirs.) *Réfléchir l'école de demain* (pp. 61-75). De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.delva.2015.01.0061>

Bourgeois, E. (1998). Apprentissage, motivation et engagement en formation. *Éducation permanente*, 136(3), 101-109.

Bourgeois, E. (2006). Tensions identitaires et engagement en formation. Dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villers & M. Kaddouri (dirs.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (pp. 65-120). L'Harmattan.

Bourgeois, E., & Chapelle, G. (2011). *Apprendre et faire apprendre*. PUF.

Bourgeois, E., & Frenay, M. (2020). LFOPA2911A. *Psychologie de l'apprentissage*. [Présentation PowerPoint]. Moodle. <https://moodleucl.uclouvain.be>.

Carré, P. (1998). Motifs et dynamiques d'engagement en formation. Synthèse d'une étude qualitative de validation auprès de 61 adultes en formation professionnelle continue. *Education Permanente*, 136, 119-131.

Carré, P., & Muller, A. (2014). Les apprentissages professionnels informels. À la découverte du continent englouti. Dans E. Bourgeois et S. Enlart (dirs.), *Apprendre dans l'entreprise*. PUF.

Carré, P. (2015). De l'apprentissage à la formation. Pour une nouvelle psychopédagogie des adultes. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (190), 29-40.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

Eccles, J. S., Wigfield, A., Harold, R. D., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830-847.

Eccles, J. S., Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 215-225.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53(1), 109-132.

Galand, B., & Bourgeois, E. (2006). *Se motiver à apprendre*. PUF.

Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218.

Vertongen, G., Bourgeois, É., Nils, F., Viron, F. D., & Traversa, J. (2009). Les motifs d'entrée en formation des adultes en reprise d'études universitaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (38/1), 25-44.

Wigfield, A., Eccles, J. (1992). The development of achievement task values: a theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265-310.

3. Ouvrages et articles utilisés en méthodologie

Ardoino, J. (1965). *Propos actuels sur l'éducation, contribution à l'éducation des adultes*. GauthierVillars

Drapeau, M. (2004). Les critères de scientificité en recherche qualitative. *Pratiques Psychologiques*, 10(1), 79-86. doi:10.1016/j.prps.2004.01.004

Galletta, A. (2013). *Mastering the semi-structured interview and beyond: From research design to analysis and publication* (Vol. 18). NYU press.

Fløttum, K., & Vold, E. T. (2010). L'éthos auto-attribué d'auteurs-doctorants dans le discours scientifique. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (41), 41-58.

Larousse. (2022). Scolarité et instruction. Dans Le dictionnaire Larousse

Maroy, C. (1995). La formation en entreprise : de la gestion de main-d'œuvre à l'organisation qualifiante. Dans M. De Coster & F. Pichault (dirs.), *Traité de sociologie du travail* (pp. 275-300). De Boeck Université.

März, V. (2020). LFOPA2914A. *Traitement de données qualitatives*. [Présentation PowerPoint]. Moodle. <https://moodleucl.uclouvain.be>.

Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales* (3e éd). Dunod.

Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide ? *Recherches Qualitatives*, 5, 99-111.

Proulx, A. G., & Dionne, É., Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). *Série « L'enquête et ses méthodes » : L'entretien* (2e éd. révisée). Armand Colin.

Annexes :

[Annexe 1 : article du journal « la Meuse » daté du 29/03/2021 sur le projet de homeschooling coopératif : « Les chemins des curieux ».](#)

Une nouvelle façon d'enseigner à Malonne

De plus en plus de familles optent pour des alternatives à l'enseignement traditionnel

Chaque année, de nombreuses familles décident de ne plus inscrire leurs enfants dans des écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Certains choisissent des options originales, comme « Les Chemins des curieux » qui ouvrira ses portes à la rentrée 2022 à Malonne.

L'année scolaire 2020-2021 a vu son nombre d'enfants concernés par l'enseignement à domicile doubler par rapport à l'année dernière. « Cette année scolaire est exceptionnelle en ce qui concerne le nombre de demandes d'enseignement à domicile, en raison de deux facteurs : l'abaissement de l'obligation scolaire à 5 ans et la crise sanitaire que nous traversons », explique-t-on à l'Administration générale de l'Enseignement.

Pour Virginie de Klerk, qui réside à Malonne, la préoccupation n'était pas là : « Ils sont à 25 par classe ; pour mes enfants, j'ai envie de mieux. Il n'est pas toujours facile de faire de la différenciation dans de grandes classes. Quand il y a moins d'enfants, on peut avancer au rythme de chacun. »

L'année dernière, cette maman de deux enfants a lancé l'idée d'un projet alternatif avec son compagnon, Thomas André,



Charlotte, Virginie, Thomas et les autres membres des « Chemins des curieux ». © D.R.

pour enseigner à la maison, tout en laissant ses enfants se socialiser avec d'autres. Tous deux enseignants, ils pensent que leur projet, qui verra le jour en septembre 2022, est du gagnant-gagnant.

UNE FAÇON D'ÊTRE PLUS PRÉSENT POUR LES ENFANTS

« Les Chemins des curieux » est un projet coopératif de « homeschooling » dans lequel un groupe de huit parents, habitant Malonne et Lesve, souhaite

offrir un enseignement en très petits groupes à leurs enfants, sans pour autant se ruiner.

« Ce que nous voulons, c'est impliquer les parents, qu'ils s'engagent pour leurs enfants », explique Virginie. « Chaque semaine, un parent doit dégager une journée de son agenda pour accueillir les enfants ». Grâce à ce principe, les enfants passeront donc d'une maison à une autre en petits groupes de huit. Ils seront encadrés chaque jour par deux personnes diffé-

rentes.

La journée s'organisera en deux parties : le matin, les enfants auront 2 heures de cours plus formels, et l'après-midi, ils pourront mettre en pratique ce qu'ils ont appris. Tout cela se fera en fonction des enfants, de leurs envies et, surtout, de leur avancée. Il y aura tout de même des rituels pour fixer la journée, « mais c'est important d'écouter les enfants », nous expliquent les parents. ●

JUSTINE CHARLIER

L'enseignement à la maison concerne 3.187 enfants

Pour l'année scolaire 2020-2021, sur les 3.187 enfants concernés par l'enseignement à domicile, dont 330 pour la province de Namur, 2.416 relèvent de l'enseignement à domicile au sens strict et 771 fréquentent une structure privée, selon l'Administration générale de l'Enseignement. Lors du premier recensement en 2008, ils n'étaient que 502.

Il y a quasiment autant de raisons de choisir ce type d'enseignement que d'enfants le suivant, mais il ressort que de manière générale, l'une des causes principales est une question de pédagogie. Toutefois, cette année, une deuxième raison a été de très nombreuses fois citée : la crise sanitaire.

Qui dit enseignement à domicile, dit bien apprendre et ne pas être en vacances. Pour enseigner à domicile à ses enfants, il n'y a pas de diplôme requis. Il faut toutefois remplir une attestation pour début septembre et, ensuite, s'assurer que



En province de Namur, 330 enfants suivent les cours à la maison. © ISOPIX

l'enfant apprendre la matière.

« Les enfants relevant de l'enseignement à domicile sont soumis à un contrôle du niveau des études au minimum les années au cours desquelles ils atteignent les âges de 8 ans et 10 ans », nous dit-on à l'Administration générale de l'Enseignement. « L'objectif de ces contrôles est de s'assurer que l'enseignement dispensé à l'enfant lui permet d'atteindre le niveau des socles de compétences et d'acquérir les savoirs requis pour son âge ». ●

J.C.

Annexe 2 : Modèle de l'apprentissage (selon Bloom (1956) & Krathwohl (2002))

LES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE



DOMAINE COGNITIF

Domaine du savoir, des activités intellectuelles et de la pensée réflexive.

Apprentissage en surface

L'accent est mis sur la diffusion et l'acquisition de savoirs disciplinaires dans un contexte théorique.

Pour l'apprenant, il y a :

 un engagement cognitif **moindre**

 une rétention à **court terme**



Les objectifs d'apprentissage doivent être :



centrés sur
l'apprentissage
de l'étudiant



reliés aux
contenus



facilement
observables

Les objectifs d'apprentissage sont formulés avec des **verbes d'action**, de façon **claire et concise**.

« À la fin de mon cours, l'étudiant sera **capable de...** »

CONNAÎTRE

Mémoriser et retenir des connaissances relatives à un contenu

Énoncer
Énumérer
Identifier
Associer
Nommer

Retenir
Définir
Décrire
Résumer
Etc.

COMPRENDRE

Construire de la signification à partir des connaissances reçues

Classer
Comparer
Démontrer
Différencier
Expliquer

Interpréter
Reformuler
Généraliser
Discuter
Etc.

Apprentissage intermédiaire

L'accent est mis sur le développement de compétences et la mise en relation de la théorie avec la pratique.

Pour l'apprenant, il y a :

 un engagement cognitif **modéré**

 une rétention à **moyen terme**



APPLIQUER

Mettre en relation les connaissances pour les utiliser dans une situation donnée

Traiter
Établir
Modifier
Résoudre
Proposer

Organiser
Préparer
Catégoriser
Déterminer
Etc.

ANALYSER

Faire preuve de pensée réflexive pour déterminer les liens entre les contenus

Cibler
Comparer
Critiquer
Dédurre
Distinguer

Inférer
Examiner
Délimiter
Estimer
Etc.

Apprentissage en profondeur

L'accent est mis sur l'émergence du changement conceptuel et l'intégration de nouvelles stratégies en situations réelles.

Pour l'apprenant, il y a :

 un engagement cognitif **élevé**

 une rétention à **long terme**



ÉVALUER

Adopter un regard critique sur les contenus et développer une vision globale

Choisir
Apprécier
Argumenter
Recommander
Conclure

Juger
Prédire
Défendre
Expertiser
Etc.

CRÉER

Dégager du sens et produire du contenu à partir des connaissances reçues

Adapter
Anticiper
Concevoir
Développer
Intégrer

Planifier
Produire
Structurer
Synthétiser
Etc.



Annexe 3 : Carte heuristique générale

Concepts Liés à l'engagement, l'apprentissage et la carrière de non-sco

motifs d'engagement, d'entrée en formation ⊕

Processus d'apprentissage ⊕

Carrière de non-sco ⊖

- se sentir atypique
- pensée alternatif
- processus qui nous pousse à changer progressivement
- étiquetage par d'autres car écarté de la norme
- il faut pratiquer
- condition de disponibilité des parents
- échantillon ⊖
 - longue durée
 - choix positif
- étapes ⊖
 - étudier la faisabilité/phase de conversion
 - phase de délibération
 - phase de latence et de maturité
 - phase de pratique, d'expérimentation

Concepts Liés à l'engagement, l'apprentissage et la carrière de non-sco

⊕ motifs d'engagement, d'entrée en formation

2 niveaux

Processus d'apprentissage

Carrière de non-sco ⊕

identitaire
comportement
cognitif
émotionnel/affectif
⊕ Changement

connaître
comprendre
⊕ Les apprentissages de surfaces
appliquer
analyser
⊕ Les apprentissages intermédiaires
évaluer
créer
⊕ Les apprentissages en profondeur

⊕ Krathwohl (2002)

⊕ Les niveaux des apprentissages

l'apprentissage transformateur — ⊕ Mezirow (1998, cité dans Alhadeff-Jones, 2018)

formel

non-formel

⊕ différents type d'apprentissage

la socialisation (app. de la vie de tous les jours)

app. fortuit non intentionnel (annexée à une autre activité)

app. autodirigé (sans l'aide d'un formateur)

⊕ 1 Schugurensky (2007) — ⊕ informel

app. intentionnelle (volontaire et conscient)

app. incident (involontaire et conscient)

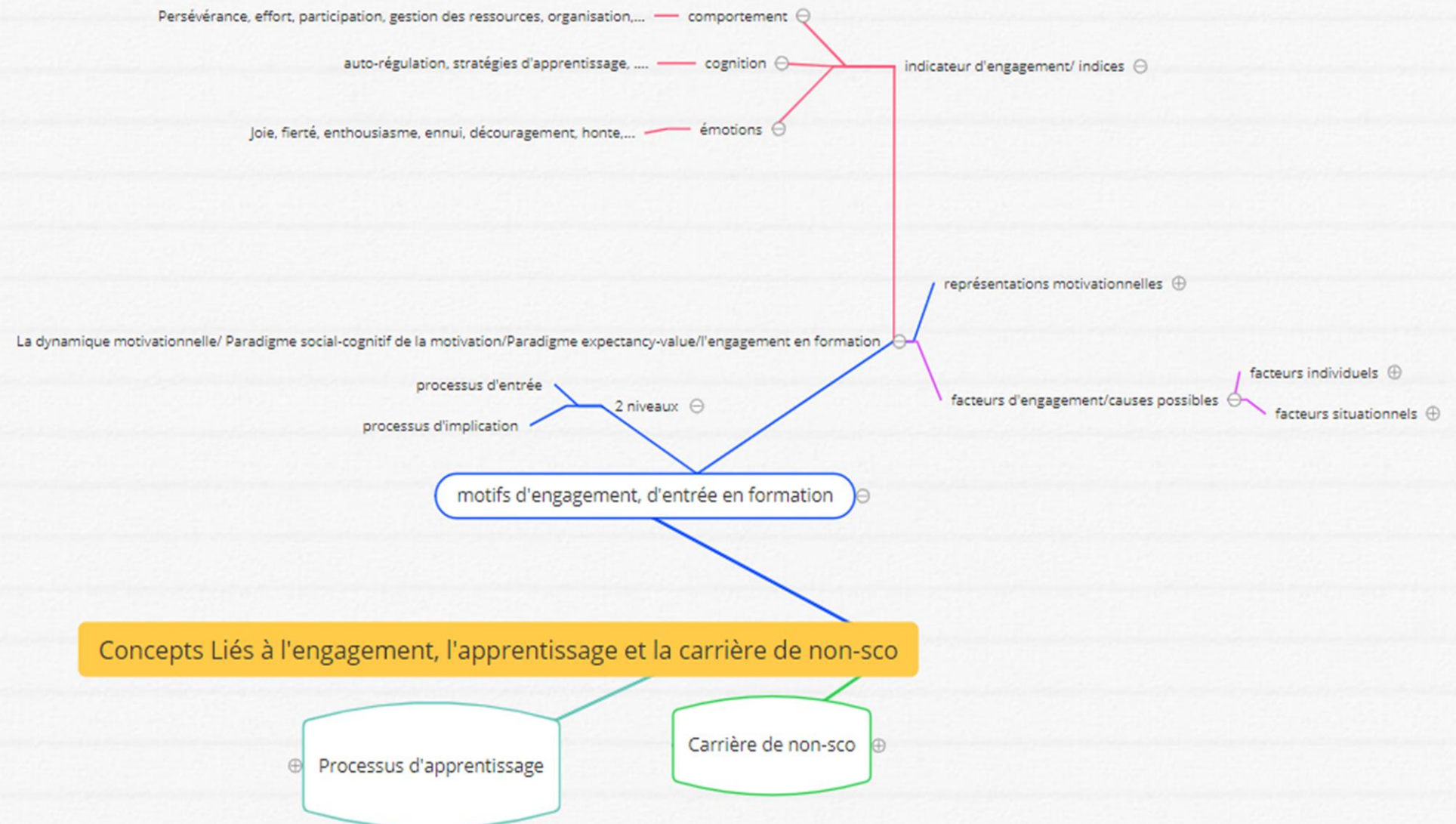
app. implicite (involontaire et inconscient)

⊕ 2 Carré et Muller (2014)

app. par imprégnation ou inculcation diffuse

motifs d'engagement d'un processus d'app. informel ?

Annexe 4 : Carte heuristique liée à la dynamique motivationnelle





Annexe 5 : Modèle de nos hypothèses

COMMENT COMPRENDRE LES PARENTS EN « CARRIÈRE DE NON-SCOLARISATION » (GLASMAN, 2018) À LA LUMIÈRE DE LA THÉORIE DE LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE ET DES PROCESSUS D'APPRENTISSAGE ?

Quelques-unes des hypothèses à vérifier ...

La "carrière de non-sco"

- 1 Les interviewés seront généralement dans une « carrière de non-sco ».
- 2 La trajectoire de la « carrière de non-sco » n'est pas linéaire.
- 3 L'existence de différents degrés qui pourrait dépendre de la durée de la pratique et le niveau d'atypicité.

Le processus d'apprentissage

- 1 Transformations d'idées, des changements progressifs débouchant sur un mode de vie hors norme.
- 2 Les parents font l'expérience de moments clés d'apprentissage.
- 3 Les parents s'engagent davantage dans des lectures, dans des formations pour pallier certaines de leurs propres carences.

La dynamique motivationnelle

- 1 Réduire les tentions identitaires.
La dynamique identitaire est fortement représentée.
- 2 Augmenter le SEP grâce aux formations, conférences, CP...
Les études ou le travail occupé par le parent, le soutien de l'environnement familial élargi, le soutien d'un groupe de parents « non-sco » peuvent contribuer à renforcer le SEP.
- 3 Le soutien de l'environnement est essentiel dans la perception des bénéfices.
- 4 Les parents en *unschooling* ont davantage de facteurs d'engagement.
- 5
- 6

La "carrière de non-sco" (Glasman, 2018), le processus d'apprentissage (Galand & Bourgeois, 2006);(Carré & Muller, 2014) et dynamique motivationnelle (Galand et Bourgeois, 2006) (dynamique identitaire (Bourgeois,2006),SEP (Bandura, 2007)(Bourgeois & Chapelle, 2011)).



Influence mutuelle

Annexe 6 : tableaux des liens entre les questions du guide d'entretien et la théorie

Tableau n°1 : des liens entre les questions du thème sur le « non-sco » du guide d'entretien et les éléments théoriques

	Questions	Critères							
		S'écarter de la norme	Dispositions à l'alternatif	Étiquetage par les autres	Choix positif	Transformations d'idées/ nombreux changements	Coûts	Évolution, stade d'engagement	...
Thème sur la « non-sco »	1. Pourrais-tu me décrire ta famille en quelques mots ? (Âge des enfants et parents et professions, passion, cadre de vie ...)				X	X	X	X	
	2. Avais-tu des craintes de te lancer dans l'aventure de l'instruction en famille ? (Disposition à l'alternatif)	X	X	X					
	3. Encore aujourd'hui, as-tu le sentiment d'être différent des autres parents, d'être atypique ? En quoi ? (Carrière de non-sco)	X	X	X					
	4. L'instruction en famille t'a-t-elle impacté dans ta vie de tous les jours (positivement ou négativement dans l'organisation) ? Comment ?			X		X	X	X	
	5. Pourquoi avoir continué l'aventure l'instruction en famille (alors que cela demandait plus d'efforts que de mettre tes enfants à l'école - en fonction de la réponse à la question précédente-) ?					X		X	

Tableau n°2 : les liens entre les questions du thème sur les critères du processus d'apprentissage du guide d'entretien et les éléments théoriques

	Questions	Critères							
		Sources d'apprentissage	Dispositions à l'alternatif	Niveau cognitif, affectif, comportemental	Formel, non formel, informel,	Transformations d'idées/ nombreux changements	Coûts	Niveau d'engagement	SEP
Thème sur le processus d'apprentissage	6. Qu'est-ce que faire de l'IEF avec tes enfants t'a apporté en termes d'apprentissage ?	X	X	X		X	X		
	7. As-tu douté de tes compétences en débutant le projet ?		X	X			X	X	X
	8. Avais-tu déjà suivi des formations avant d'avoir eu l'idée de l'IEF ? (SEP)	X	X	X	X	X		X	X
	9. Est-ce que tu as l'impression que faire de l'instruction en famille te pousse encore aujourd'hui à apprendre ? À te former ?	X		X		X	X	X	X
	10. Avais-tu envie d'apprendre, étais-tu prêt(e) ou as-tu été obligé(e)/contraint(e) à changer tes idées/tes préconceptions/ta manière de faire ?				X		X	X	X

Tableau n°3 : les liens entre les questions du thème sur les critères de la dynamique motivationnelle du guide d'entretien et les éléments théoriques

	Questions	Critères (value et expectancy)										
		Facteurs d'engagement individuels ou contextuels	Utilité perçue	L'intérêt à la tâche	Les coûts	Dynamique identitaire	Approche et évitement	Difficulté perçue	Soutien perçu	SEP	CP	...
Thème sur les critères de la dynamique motivationnelle	11. As-tu changé d'identité grâce à l'IEF ? T'es-tu rapproché/éloigné de tes valeurs qui te sont chères	X	X	X	X	X	X	X	X	Les questions concernant le SEP se retrouvent dans le tableau n°2		
	12. Les autres (familles, amis ...) ont-ils été un frein ou un poussant/avantage dans cette aventure ? Qui ? En quoi ?	X			X			X	X			
	13. Fais-tu partie d'un groupe d'IEF (instruction en famille), Facebook ... ?	X				X			X		X	
	14. L'instruction en famille t'a-t-elle impacté dans ta vie de tous les jours (positivement ou négativement dans l'organisation) ? Comment ?				X	X	X	X				
	15. Pourquoi avoir continué l'aventure l'instruction en famille (alors que cela demandait plus d'efforts que de mettre tes enfants à l'école - en fonction de la réponse à la question précédente-) ?				X	X	X	X			X	

Annexe 7 : Guide d'entretien de visu (ou par Teams) pour les parents effectuant le *homeschooling* avec leur(s) enfant(s) (indicateurs)

1. Introduction¹⁷

Bonjour. (Est-ce que l'image et le son sont de bonne qualité ? C'est bon pour vous ? Pour moi, c'est...) Merci d'avoir accepté cette interview (en visio-conférence) et d'avoir déjà rempli la fiche signalétique (voir annexe suivante).

Je suis actuellement étudiante en master en sciences de l'éducation et je réalise un travail de recherche sur le vécu des parents qui réalisent l'apprentissage à la maison, autrement appelé « IEF » pour « instruction en famille ». Êtes-vous d'accord qu'on se tutoie ? Ça vous convient si on s'appelle par nos prénoms ? Ok, merci (DIRE LE PRÉNOM), moi c'est Virginie.

J'aimerais comprendre l'impact de ta décision de déscolariser tes enfants sur ta propre trajectoire de vie. Mon intérêt porte bien sur **les parents qui réalisent de l'instruction en famille et sur leurs apprentissages**, c'est pourquoi je te poserai des questions essentiellement dirigées sur toi et non pas sur l'apprentissage de tes enfants, même si ce sujet est également très intéressant.

Tout au long de cet entretien que j'estime durer deux heures, je te poserai plusieurs questions sur le sujet. C'est ton vécu qui m'intéresse, il n'y a donc ni de bonnes ni de mauvaises réponses ni aucun jugement de ma part vis-à-vis de tes réponses. Mes questions me serviront d'outils pour aller plus loin dans ton raisonnement, elles ne sont pas figées donc n'hésite pas à me partager d'autres éléments que tu trouves intéressants.

Je voudrais aussi te demander si ça te dérange que j'enregistre l'entretien, ça me faciliterait la tâche pour la **retranscription**. J'utiliserai celle-ci uniquement dans le cadre de mon travail, tout sera **anonymisé** c'est-à-dire qu'il n'y aura pas de diffusion de l'enregistrement audio ni de sa retranscription intégrale. Il n'y aura que des extraits de mots a- mots dans le mémoire, mais sous une forme anonyme. Est-ce que tu y verrais un inconvénient ?

Pendant l'entretien, je prendrai quelques notes, ce qui explique les moments où tu me verras baisser la tête.

J'aimerais encore préciser que cette interview t'amènera à parler de ton vécu en tant que maman/papa qui réalise de la « non-sco » (de l'instruction en famille), de tes apprentissages, de ton ressenti ... Donc s'il y a des moments où tu dois réfléchir, ou tu ne sais pas quoi répondre ... il n'y a pas de malaise à avoir. As-tu des questions avant qu'on commence ?

2. Entretien

A. Questions d'ouverture

1. Pourrais-tu me décrire ta famille en quelques mots ? (Âge des enfants et parents et professions, passion, cadre de vie ...)

- Comment as-tu eu connaissance de l'existence de l'instruction en famille ?
- Quel style d'instruction en famille pratiques-tu avec ton/tes enfant(s) ?
- Pourquoi as-tu commencé l'instruction en famille avec tes enfants ? (**Sources, motifs d'engagement**) (**Facteurs individuels, propres à l'individu comme : le milieu socioculturel et les événements de la vie ... ou facteurs**

¹⁷ Le questionnaire a été rédigé en partant du postulat que l'interviewé a accepté le tutoiement.

contextuels comme le soutien des proches, des CP, ...) Pourrais-tu m'expliquer comment tu/vous es/êtes lancé(s) dans l'instruction en famille ? ○ En quoi faire de là non-sco avec tes enfants est utile pour eux ? (Question sur les enfants pour les mettre en confiance) ○ Est-ce que l'instruction en famille t'apporte quelque chose en tant que parent, qu'individu ? Peux-tu développer ta réponse ? (L'instrumentalité perçue de l'activité : la personne doit être convaincue que l'action est réellement pertinente) (utilité perçue) (motivation intrinsèque ou extrinsèque) Il est essentiel de tourner la discussion sur les parents.
B. <u>Cœur de l'entretien</u>
<u>Thème non-sco</u>
Avant cette « carrière de non-sco » :
2. Avais-tu des craintes de te lancer dans l'aventure de l'instruction en famille ? (Disposition à l'alternatif)
○ Avais-tu l'impression d'agir différemment des autres parents, amis... ? ○ Avais-tu peur de te faire juger, étiqueter comme une personne « marginale » ? Si oui en quoi ? (Identité, niveau dans la carrière de « non-sco ») ○ As-tu déjà fait d'autres choix alternatifs comme la naturothérapie, accouchement à domicile, la permaculture, l'habitat alternatif/léger ... ○ Si oui, est-ce que cette idée d'IEF t'est venue naturellement comme un prolongement de ces choix alternatifs déjà réalisés ? Peux-tu développer ta réponse ? ○ Si non, est-ce que c'était la première fois que tu réalisais un choix différent, moins conventionnel ? Peux-tu développer ta réponse ? ○ Comment l'as-tu annoncé à ta famille, tes amis, tes collègues ... (Niveau dans la carrière de « non-sco ») ○ Lorsque tu l'as annoncé, t'es-tu senti(e) étiqueté(e)/ ou soutenu(e) par tes amis, ta famille, tes collègues, la société ? ○ Comment ont-ils réagi ? ○ As-tu côtoyé des parents réalisant déjà l'IEF avant de te lancer dans cette aventure ? (Indicateur : pour observer et parler avec des parents expérimentés de leurs difficultés et réussites permettrait aux parents novices de se projeter dans leur propre capacité à réussir à se lancer)
Pendant cette « carrière de non-sco » :
3. Encore aujourd'hui, as-tu le sentiment d'être différent des autres parents, d'être atypique ? En quoi ? (Carrière de non-sco)
○ Est-ce que cette différence te pèse ? Te renforce ? Est-ce difficile/facile à vivre au quotidien ? ○ Pour toi, la pandémie a-t-elle influencé le regard des autres sur l'IEF ? (Moins/plus différent, moins/plus accepté auprès de tes proches, de la société ?) ○ As-tu d'autres exemples ?
4. L'instruction en famille t'a-t-elle impacté dans ta vie de tous les jours (positivement ou négativement dans l'organisation) ? Comment ?
○ Est-ce que cela a impacté ton travail (temps/salaire/relation avec les collègues ou employeurs) ? (Coût direct ou indirect) ○ Est-ce que cela a impacté tes loisirs, ton temps de détente, ta relation avec tes enfants, ta relation avec ton/ta conjoint(e) dans ton couple ? (Coût direct ou indirect) ○ As-tu inscrit tes enfants à des activités éducatives externes ? As-tu senti ce choix comme une obligation ? ○ Est-ce que cela a impacté positivement/négativement d'autres éléments que je n'ai pas cités ? ○ Penses-tu que ça engendre plus de contraintes que de mettre les enfants à l'école traditionnelle ? En quoi ? (Coût direct ou indirect) ○ N'as-tu jamais pensé à revenir à une scolarité « normale » pour tes enfants ?

5. Pourquoi avoir continué l'aventure l'instruction en famille (alors que cela demandait plus d'efforts que de mettre tes enfants à l'école - en fonction de la réponse à la question précédente) ?

- Qu'est-ce que cette aventure t'a apporté à toi ? (Apprentissage ? Émotionnel ? ...)
- L'expérience de l'instruction en famille t'a-t-elle changé ?
- Ta façon de vivre a-t-elle changé ? Tes valeurs ? Les connaissances ? Les compétences ? Les modes de vie ?
- Qu'est-ce que cette aventure t'a apporté en termes d'émotion ? As-tu ressenti de la joie, fierté, honte, ... ? (Indicateur d'engagement : émotions)
- Cette aventure est-elle celle que tu imaginais avant de commencer ?
- Si c'était à recommencer, le referais-tu ? Pourquoi ?
- Le ferais-tu différemment ? En quoi ?

Après (si fini) la « carrière de non-sco » :

6. Pourquoi avoir arrêté le *homeschooling* ?

- Regrettes-tu cette dynamique ?
- Si c'était à refaire, tu le referais ?
- Comment vis-tu l'après *homeschooling* ?
- Comment tes enfants vivent la scolarisation ou le monde du travail ?

Thème sur les critères du processus d'apprentissage :

7. Qu'est-ce que faire de l'IEF avec tes enfants t'a apporté en termes d'apprentissage ?

- Que penses-tu avoir appris ?
- Que penses-tu avoir changé en termes d'habitudes, comportements, travail sur soi, d'éducation ? (Changement des schèmes)
- As-tu l'impression que les parents doivent développer des compétences communes afin de réaliser de l'IEF ? Lesquelles ? (Remises en question, autonomie, débrouillardise ...)
- As-tu eu l'impression d'apprendre un peu tous les jours (quotidiennement) ou plus ponctuellement ? (Fréquence)
- Est-ce que tu penses avoir fait des apprentissages davantage sur le tas (*informel*) ou à travers des formations (*formel- l'apprentissage intentionnel*) ?
- Le plus souvent, tes apprentissages ont été réalisés de manière voulue (*conscient*) ou de manière involontaire/inconsciente (*l'apprentissage implicite*) ou involontaire/consciente (*l'apprentissage incident*) ? Quelle est la manière la plus fréquente ? À quels moments ?
- T'es-tu fait aider par d'autres parents qui, comme toi, réalisent de l'instruction en famille (*communauté de pratique*) ?
- As-tu eu l'impression d'avoir une conversion à ce mode de vie de l'IEF ? (Changement des schèmes) Peux-tu m'expliquer en quoi ?

(Question intégrée sur le thème **sur les critères de la dynamique motivationnelle** :)

Se sentir capable de réussir cette action : **SEP**

8. As-tu douté de tes compétences en débutant le projet ?

- Sinon, d'où te vient cette assurance ?
- As-tu l'impression d'être une ressource importante, suffisante pour ton enfant ? Plus/moins qu'un professeur ?
- Si oui, quelle était la nature de tes doutes ? Était-ce lié à tes connaissances ? Compétences ? Ton savoir-faire ? Ton organisation ?
- As-tu surpassé ces doutes ? Comment as-tu surpassé ces doutes ? (Apprentissage ? Communauté de pratique ?)

9. Avais-tu déjà suivi des formations avant d'avoir eu l'idée de l'IEF ? (**SEP**)

○ Au début du projet (donc y compris avant le démarrage avec les enfants), as-tu décidé de suivre des formations spécialement dédiées à l'instruction en famille ? (ex : pédagogie du dehors, Montessori, éducation positive...) ○ Si non, as-tu l'impression que ton travail, tes passions (app. Fortuit non intentionnel), tes loisirs, ta vie quotidienne (la socialisation) ... sont une source d'apprentissage suffisante pour faire de l'IEF avec tes enfants ? (Apprentissage informel) ○ Si oui, quel(s) type(s) de formation(s) (certificatif, informatif, alternatif ...) ○ Quel était pour toi l'objectif de suivre cette formation ? ○ Était-ce plutôt pour rassurer ton estime globale ou parce que tu te sentais plus faible, incompetent(e) dans certains domaines ? Dans quels domaines ? Les formations ont-elles été utiles dans le but de combler ces lacunes/tes doutes ? (Estime de soi ou SEP) ○ Te sentais-tu plus armé(e) avec tes apprentissages réalisés/tes formations pour t'engager dans l'IEF ? En quoi ? (Expectancy : espérance de réussite) ○ Est-ce que ces apprentissages ont eu un impact sur ta décision d'entreprendre l'aventure de l'IEF ? (Engagement) ○ Si oui, est-ce que ces apprentissages t'ont-ils donné l'impulsion d'entamer de l'IEF ? L'idée de l'IEF ? En quoi ? ○ Quel était ton rapport à l'école quand tu étais enfant ? À la formation ? À l'apprentissage ? (Avais-tu facile ou difficile à apprendre ?) ○ Ton rapport à l'apprentissage a-t-il changé ? En quoi ?
10. Est-ce que tu as l'impression que faire de l'instruction en famille te pousse encore aujourd'hui à apprendre ? À te former ?
○ As-tu lu des livres, vu des films sur l'instruction en famille (app. Autodirigé) ? Si oui pourquoi ? (Motivation intrinsèque ou extrinsèque) ○ As-tu eu recours à internet, à des formations, des conférences ou as-tu rencontré d'autres parents de l'IEF (via groupement, réseaux sociaux ...) ? Encore aujourd'hui ? Si oui pourquoi ? (Niveau engagement) ○ As-tu l'impression que tes apprentissages ont influencé ta façon d'aborder les matières avec tes enfants (dans la préparation d'outils, la méthodologie, stratégie d'apprentissage, autorégulation ...) ? (Indicateur d'engagement : cognition)
11. Avais-tu envie d'apprendre, étais-tu prêt(e) ou as-tu été obligé(e)/contraint(e) à changer tes idées/tes préconceptions/ta manière de faire ? Peux-tu m'expliquer en quoi ?
○ T'es-tu impliqué(e), engagé(e) dans ces apprentissages ? En quoi peux-tu dire que tu étais fortement/faiblement impliqué(e) ? (Indicateur d'engagement : comportement) ○ T'attendais-tu à ces apprentissages avant de commencer l'IEF ? ○
<u>Thème sur les critères de la dynamique motivationnelle :</u>
Régulation des tensions identitaires et valeur perçue :
12. As-tu changé d'identité grâce à l'IEF ? T'es-tu rapproché/éloigné de tes valeurs qui te sont chères ?
○ T'es-tu rapproché(e)/éloigné(e) d'un idéal de vie en réalisant l'IEF avec tes enfants ? Si oui, duquel ? (Facteurs individuels, propres à l'individu comme : le milieu socioculturel et les événements de la vie ...) ○ Ce changement est-il en accord avec ce que tu rêvais d'être ? (Tensions identitaires et valeur) ○ Avant de commencer ce projet, savais-tu que tu allais te rapprocher de cet idéal ? (Anticipation, perception de pouvoir réguler/ expectancy/espérance de réussite) ○ Par rapport au fait que tu as arrêté ton travail, as-tu l'impression d'avoir changé d'identité ? Peux-tu développer ?

Relation interpersonnelle :

13. Les autres (familles, amis, ...) ont-ils été un frein ou un poussant/avantage dans cette aventure ?
Qui ? En quoi ?

- T'es-tu éloigné(e) ou rapproché(e) de certaines personnes (familles, amis, ...) par ce choix de vie ? Comment le vis-tu ? (Facteur contextuel : soutien des proches)

Identité et participation à des Communautés de Pratique (CP)

14. Fais-tu partie d'un groupe d' IEF (instruction en famille), Facebook ... ?

- En quoi ce groupe pourrait-il être un frein/une aide pour toi ? (Facteur contextuel : dynamique de groupe)
- En quoi ce groupe t'a soutenu ? (Facteur contextuel : soutien du groupe)
- Sans l'aide de ce groupe, te serait-il possible de te lancer dans cette aventure, de la continuer ? (Puissante interaction sociale)
- Est-ce que le groupe a participé à changer des choses dans ta vie perso/dans ton identité ?
-

C. Questions de fermeture

15. L'objectif de cet entretien était de mieux comprendre ce que l'instruction en famille pouvait apporter aux parents au niveau de leurs apprentissages, sur leurs motifs d'engagement à commencer et à continuer celle-ci alors que cette pratique est considérée comme atypique. Y a-t-il des éléments que je n'ai pas pris en compte et dont tu souhaiterais parler ?

- Quelque chose qui te semble important ?
- Quelque chose que tu n'as pas encore pu mentionner ?

D. Clôture de l'entretien

Un tout grand merci pour ta précieuse collaboration et le temps que tu m'as consacré.
Est-ce que tu souhaites un retour sur ce travail ? Si tu le souhaites, je pourrais t'envoyer mon mémoire lorsqu'il sera terminé.
Au revoir.

Annexe 8: Guide d'entretien de visu pour les parents effectuant le *unschooling* avec leur(s) enfant(s) (indicateurs)

1. Introduction¹⁸

Bonjour. (Est-ce que l'image et le son sont de bonne qualité ? C'est bon pour vous ? Pour moi, c'est...) Merci d'avoir accepté cette interview (en visio-conférence) et d'avoir déjà rempli la fiche signalétique (voir annexe suivante).

Je suis actuellement étudiante en master en sciences de l'éducation et je réalise un travail de recherche sur le vécu des parents qui réalisent l'apprentissage à la maison, autrement appelé « IEF » pour « instruction en famille » et qui englobe également le *unschooling*. Êtes-vous d'accord qu'on se tutoie ? Ça vous convient si on s'appelle par nos prénoms ? OK, merci (DIRE LE PRÉNOM), moi c'est Virginie.

J'aimerais comprendre l'impact de ta décision de déscolariser tes enfants sur ta propre trajectoire de vie. Mon intérêt porte bien sur **les parents qui réalisent de l'instruction en famille et sur leurs apprentissages**, c'est pourquoi je te poserai des questions essentiellement dirigées sur toi et non pas sur l'apprentissage de tes enfants, même si ce sujet est également très intéressant.

Tout au long de cet entretien que j'estime durer deux heures, je te poserai plusieurs questions sur le sujet. C'est ton vécu qui m'intéresse, il n'y a donc ni de bonnes ni de mauvaises réponses ni aucun jugement de ma part vis-à-vis de tes réponses. Mes questions me serviront d'outils pour aller plus loin dans ton raisonnement, elles ne sont pas figées donc n'hésite pas à me partager d'autres éléments que tu trouves intéressants.

Je voudrais aussi te demander si ça te dérange que j'enregistre l'entretien, ça me faciliterait la tâche pour la **retranscription**. J'utiliserai celle-ci uniquement dans le cadre de mon travail, tout sera **anonymisé** c'est-à-dire qu'il n'y aura pas de diffusion de l'enregistrement audio ni de sa retranscription intégrale. Il n'y aura que des extraits mots à mots dans le mémoire, mais sous une forme anonyme. Est-ce que tu y verrais un inconvénient ?

Pendant l'entretien, je prendrai quelques notes, ce qui explique les moments où tu me verras baisser la tête.

J'aimerais encore préciser que cette interview t'amènera à parler de ton vécu en tant que maman/papa qui réalise de la « non-sco » (de l'instruction en famille), de tes apprentissages, de ton ressenti ... Donc s'il y a des moments où tu dois réfléchir, où tu ne sais pas quoi répondre ...il n'y a pas de malaise à avoir. As-tu des questions avant qu'on commence ?

2. Entretien

A. Questions d'ouverture

1. Pourrais-tu me décrire ta famille en quelques mots ? (Âge des enfants et parents et professions, passion, cadre de vie ...)

- Comment as-tu eu connaissance de l'existence du *unschooling* ?
- Pourquoi as-tu commencé le *unschooling* avec tes enfants ? (Sources, motifs d'engagement) (Facteurs individuels, propres à l'individu comme : le milieu socioculturel et les événements de la vie ... ou facteurs

¹⁸ Le questionnaire a été rédigé en partant du postulat que l'interviewé a accepté le tutoiement.

contextuels comme le soutien des proches, des CP ...) Pourrais-tu m'expliquer comment tu/vous es/êtes lancé(s) dans le <i>unschooling</i> ? ○ En quoi faire du <i>unschooling</i> avec tes enfants est utile pour eux ? (Question sur les enfants pour les mettre en confiance) ○ Est-ce que cette sorte d'instruction en famille t'apporte quelque chose en tant que parent, qu'individu ? Peux-tu développer ta réponse ? (L'instrumentalité perçue de l'activité : la personne doit être convaincue que l'action est réellement pertinente) (utilité perçue) (motivation intrinsèque ou extrinsèque) Il est essentiel de tourner la discussion sur les parents.
B. Cœur de l'entretien
<u>Thème non-sco</u>
Avant cette « carrière de non-sco » : 2. Avais-tu des craintes de te lancer dans l'aventure de l'instruction en famille ? (Disposition à l'alternatif) ○ Avais-tu l'impression d'agir différemment des autres parents, amis... ? ○ Avais-tu peur de te faire juger, étiqueter comme une personne « marginale » ? Si oui en quoi ? (Identité, niveau dans la carrière de « non-sco ») ○ Plus que si tu avais fait de l'école à la maison ? ○ As-tu déjà fait d'autres choix alternatifs comme la naturothérapie, accouchement à domicile, la permaculture, l'habitat alternatif/léger ... ○ Si oui, est-ce que cette idée d'IEF t'est venue naturellement comme un prolongement de ces choix alternatifs déjà réalisés ? Peux-tu développer ta réponse ? ○ Si non, est-ce que c'était la première fois que tu réalisais un choix différent, moins conventionnel ? Peux-tu développer ta réponse ? ○ Comment l'as-tu annoncé à ta famille, tes amis, tes collègues ... (Niveau dans la carrière de « non-sco ») ○ Lorsque tu l'as annoncé, t'es-tu senti(e) étiqueté(e)/ ou soutenu(e) par tes amis, ta famille, tes collègues, la société ? ○ Plus que si tu avais fait de l'école à la maison ? ○ Comment ont-ils réagi ? ○ As-tu côtoyé des parents réalisant déjà l'IEF avant de te lancer dans cette aventure ? (Indicateur : pour observer et parler avec des parents expérimentés de leurs difficultés et réussites permettrait aux parents novices de se projeter dans leur propre capacité à réussir à se lancer)
Pendant cette « carrière de non-sco » : 3. Encore aujourd'hui, as-tu le sentiment d'être différent des autres parents, d'être atypique ? En quoi ? (Carrière de non-sco) ○ Est-ce que cette différence te pèse ? Te renforce ? Est-ce difficile/facile à vivre au quotidien ? ○ As-tu l'impression d'être encore plus atypique que les autres parents réalisant l'école à la maison ? En quoi ? ○ Pour toi, la pandémie a-t-elle influencé le regard des autres sur l'IEF ? (Moins/plus différent, moins/plus accepté auprès de tes proches, de la société ?) ○ As-tu d'autres exemples ?
4. L'instruction en famille t'a-t-elle impacté dans ta vie de tous les jours (positivement ou négativement dans l'organisation) ? Comment ? ○ Est-ce que cela a impacté ton travail (temps/salaire/relation avec les collègues ou employeurs) ? (Coût direct ou indirect) ○ Est-ce que cela a impacté tes loisirs, ton temps de détente, ta relation avec tes enfants, ta relation avec ton/ta conjoint(e) dans ton couple ? (Coût direct ou indirect) ○ As-tu inscrit tes enfants à des activités éducatives externes ? As-tu senti ce choix comme une obligation ? ○ Est-ce que cela a impacté positivement/négativement d'autres éléments que je n'ai pas cités ?

○ Penses-tu que ça engendre plus de contraintes que de mettre les enfants à l'école traditionnelle ? En quoi ? (Coût direct ou indirect) ○ Est-ce que le <i>unschooling</i> est dur à vivre en Belgique ? En quoi ? Plus dur que d'autres pays ? ○ Est-ce que tu as été tenté(e) de vivre dans un autre pays pour ces raisons ? ○ N'as-tu jamais pensé à revenir à une scolarité « normale » pour tes enfants ?
5. Pourquoi avoir continué l'aventure l'instruction en famille (alors que cela demandait plus d'efforts que de mettre tes enfants à l'école - en fonction de la réponse à la question précédente-) ?
○ Qu'est-ce que cette aventure t'a apporté à toi ? (Apprentissage ? Émotionnel ? ...) ○ L'expérience de l'instruction en famille t'a-t-elle changé ? ○ Ta façon de vivre a-t-elle changé ? Tes valeurs ? Les connaissances ? Les compétences ? Les modes de vie ? ○ Qu'est-ce que cette aventure t'a apporté en termes d'émotions ? As-tu ressenti de la joie, fierté, honte ... ? (Indicateur d'engagement : émotions) ○ Cette aventure est-elle celle que tu imaginais avant de commencer ? ○ Si c'était à recommencer, le referais-tu ? Pourquoi ? ○ Le ferais-tu différemment ? En quoi ?
<u>Thème sur les critères du processus d'apprentissage :</u>
6. Qu'est-ce que faire de l'IEF avec tes enfants t'a apporté en termes d'apprentissage ?
○ Que penses-tu avoir appris ? ○ Que penses-tu avoir changé en termes d'habitudes, comportements, travail sur soi, d'éducation ? (Changement des schèmes) ○ As-tu l'impression que les parents doivent développer des compétences communes afin de réaliser de l'IEF ? Lesquelles ? (Remises en question, autonomie, débrouillardise ...) ○ As-tu eu l'impression d'apprendre un peu tous les jours (quotidiennement) ou plus ponctuellement ? (Fréquence) ○ Est-ce que tu penses avoir fait des apprentissages davantage sur le tas (informel) ou à travers des formations (formel- l'apprentissage intentionnel) ? ○ Le plus souvent, tes apprentissages ont été réalisés de manière voulue (conscient) ou de manière involontaire/inconsciente (l'apprentissage implicite) ou involontaire/consciente (l'apprentissage incident) ? Quelle est la manière la plus fréquente ? À quels moments ? ○ T'es-tu fait aider par d'autres parents qui, comme toi, réalisent de l'instruction en famille (communauté de pratique) ? ○ As-tu eu l'impression d'avoir une conversion à ce mode de vie de l'IEF ? (Changement des schèmes) Peux-tu m'expliquer en quoi ?
(Question intégrée sur le thème sur les critères de la dynamique motivationnelle :)
Se sentir capable de réussir cette action : SEP
7. As-tu douté de tes compétences en débutant le projet ?
○ Sinon, d'où te vient cette assurance ? ○ As-tu l'impression d'être une ressource importante, suffisante pour ton enfant ? Plus/moins qu'un professeur ? ○ Si oui, quelle était la nature de tes doutes ? Était-ce lié à tes connaissances ? Compétences ? Ton savoir-faire ? Ton organisation ? ○ As-tu surpassé ces doutes ? Comment as-tu surpassé ces doutes ? (Apprentissage ? Communauté de pratique ?) ○ Est-ce que tes enfants ont réussi des examens ? Cela t'a-t-il rassuré ?

8. Avais-tu déjà suivi des formations avant d'avoir eu l'idée de l'IEF ? (SEP)	
○ Au début du projet (donc y compris avant le démarrage avec les enfants), as-tu décidé de suivre des formations spécialement dédiées à l'instruction en famille ? (ex : pédagogie du dehors, Montessori, éducation positive...) ○ Si non, as-tu l'impression que ton travail, tes passions (app. Fortuit non intentionnel), tes loisirs, ta vie quotidienne (la socialisation) ... sont une source d'apprentissage suffisante pour faire de l'IEF avec tes enfants ? (Apprentissage informel) ○ Si oui, quel(s) type(s) de formation(s) (certificatif, informatif, alternatif ...) ○ Quel était pour toi l'objectif de suivre cette formation ? ○ Était-ce plutôt pour rassurer ton estime globale ou parce que tu te sentais plus faible, incompetent(e) dans certains domaines ? Dans quels domaines ? Les formations ont-elles été utiles dans le but de combler ces lacunes/tes doutes ? (Estime de soi ou SEP) ○ Te sentais-tu plus armé(e) avec tes apprentissages réalisés/tes formations pour t'engager dans l'IEF ? En quoi ? (Expectancy : espérance de réussite) ○ Pour toi, le unschooling te demande de réaliser plus ou moins de formation, d'apprentissage que le homeschooling ? ○ Est-ce que ces apprentissages ont eu un impact sur ta décision d'entreprendre l'aventure de l'IEF ? (Engagement) ○ Si oui, est-ce que ces apprentissages t'ont-ils donné l'impulsion d'entamer de l'IEF ? L'idée de l'IEF ? En quoi ? ○ Quel était ton rapport à l'école quand tu étais enfant ? À la formation ? À l'apprentissage ? (Avais-tu facile ou difficile à apprendre ?) ○ Ton rapport à l'apprentissage a-t-il changé ? En quoi ?	
9. Est-ce que tu as l'impression que faire de l'instruction en famille te pousse encore aujourd'hui à apprendre ? À te former ?	
○ As-tu lu des livres, vu des films sur l'instruction en famille (app. Autodirigé) ? Si oui pourquoi ? (Motivation intrinsèque ou extrinsèque) ○ As-tu eu recours à internet, à des formations, des conférences ou as-tu rencontré d'autres parents de l'IEF (via groupement, réseaux sociaux ...) ? Encore aujourd'hui ? Si oui pourquoi ? (Niveau engagement) ○ As-tu l'impression que tes apprentissages ont influencé ta façon d'aborder les matières avec tes enfants (dans la préparation d'outils, la méthodologie, stratégie d'apprentissage, autorégulation ...) ? (Indicateur d'engagement : cognition)	
10. Avais-tu envie d'apprendre, étais-tu prêt(e) ou as-tu été obligé(e)/contraint(e) à changer tes idées/tes préconceptions/ta manière de faire ?	
○ T'es-tu impliqué(e), engagé(e) dans ces apprentissages ? En quoi peux-tu dire que tu étais fortement/faiblement impliqué(e) ? (Indicateur d'engagement : comportement) ○ T'attendais-tu à ces apprentissages avant de commencer l'IEF ?	
Thème sur les critères de la dynamique motivationnelle :	
Régulation des tensions identitaires et valeur perçue :	
11. As-tu changé d'identité grâce à l'IEF ? T'es-tu rapproché/éloigné de tes valeurs qui te sont chères ?	
○ T'es-tu rapproché(e)/éloigné(e) d'un idéal de vie en réalisant l'IEF avec tes enfants ? Si oui, duquel ? (Facteurs individuels, propres à l'individu comme : le milieu socioculturel et les événements de la vie ...) ○ Ce changement est-il en accord avec ce que tu rêvais d'être ? (Tensions identitaires et valeur) ○ Avant de commencer ce projet, savais-tu que tu allais te rapprocher de cet idéal ? (Anticipation, perception de pouvoir réguler/ expectancy/espérance de réussite)	

○ Par rapport au fait que tu as arrêté ton travail, as-tu l'impression d'avoir changé d'identité ? Peux-tu développer ?
Relation interpersonnelle :
12. Les autres (familles, amis ...) ont-ils été un frein ou un poussant/avantage dans cette aventure ? Qui ? En quoi ?
○ T'es-tu éloigné(e) ou rapproché(e) de certaines personnes (familles, amis, ...) par ce choix de vie ? Comment le vis-tu ? (Facteur contextuel : soutien des proches)
Identité et participation à des Communautés de Pratique (CP)
13. Fais-tu partie d'un groupe d' IEF (instruction en famille), Facebook ... ?
○ En quoi ce groupe pourrait-il être un frein/une aide pour toi ? (Facteur contextuel : dynamique de groupe) ○ En quoi ce groupe t'a soutenu ? (Facteur contextuel : soutien du groupe) ○ Sans l'aide de ce groupe, te serait-il possible de te lancer dans cette aventure, de la continuer ? (Puissante interaction sociale) ○ Est-ce que le groupe a participé à changer des choses dans ta vie perso/dans ton identité ? ○
D. <u>Questions de fermeture</u>
14. L'objectif de cet entretien était de mieux comprendre ce que l'instruction en famille pouvait apporter aux parents au niveau de leurs apprentissages, sur leurs motifs d'engagement à commencer et à continuer celle-ci alors que cette pratique est considérée comme atypique. Y a-t-il des éléments que je n'ai pas pris en compte et dont tu souhaiterais parler ?
○ Quelque chose qui te semble important ? ○ Quelque chose que tu n'as pas encore pu mentionner ?
E. <u>Clôture de l'entretien</u>
Un tout grand merci pour ta précieuse collaboration et le temps que tu m'as consacré. Est-ce que tu souhaites un retour sur ce travail ? Si tu le souhaites, je pourrai t'envoyer mon mémoire lorsqu'il sera terminé. Au revoir.

Annexe 9 : Fiche signalétique de la famille de

Nom et prénom du père :

Âge du père :

Profession du père :

Dernier diplôme obtenu du père :

Autre(s) formation(s) non-certificative(s) effectuée(s) par le père :

Nom et prénom de la mère :

Âge de la mère :

Profession de la mère :

Dernier diplôme obtenu de la mère :

Autre(s) formation(s) non-certificative(s) effectuée(s) par la mère :

Prénom(s) et âge(s) de l'(des) enfant(s) :

-
-
-
-
-

Depuis combien de temps réalisez-vous de l'instruction en famille ?

Qui consacre davantage de temps à l'instruction en famille ?

Annexe 10 : grille d'analyse des concepts et indicateurs (codebook)

Thèmes	Catégories	Codes (<u>indicateurs</u>)	Explication	Illustration par un verbatim (<i>prénom et minute de l'entretien</i>)
La « carrière de non-sco »	Types de « non-sco »	<i>Homeschooling, unschooling, groupe de parents ...</i>		Exemple pour Aline : Mixte, homeschooling ; unschooling et école privée
	Critères de « carrière de non-sco », atypique	Se sentir atypique, non-sco, dé-sco, combien d'années, étiquetage (Disposition à l'alternatif)	Longue durée, choix positif (ou si choix forcé, transformation en un choix positif et éveillé), changement dans la trajectoire de vie, assumer ses pensées alternatives, hors norme, agir différemment des autres, se sentir différent ...	Mailys 14'' : j'étais la seule en fait dans mon entourage. Et bon, oui, ils nous regardaient un peu comme des bobos voilà, un peu différent comme des gens différents, quoi.
	Commun à la majorité des familles	Pas le premier choix	Différence avant la « non-sco » (projet, habitat, pensée alternative)	Aline 38'' : J'étais déjà différente. En fait, mes parents m'ont tellement Drillé à être une exception dans tout. Oui, c'est sans doute une continuité. Et puis c'est mon tempérament, vraiment.
		Plus de temps avec les enfants		(Carine, l. 163) [...] je dois bien avouer qu'avoir des enfants 24 heures sur 24 avec moi, ça me faisait un peu peur
		Risque de s'oublier	Manque de moment pour eux	Aline 50'' : Le problème du unschooling ou de cette vie en famille permanente, c'est que l'on n'a pas de moment tampon.
		Pas le droit que cela ne fonctionne pas	Peur de l'échec du projet, des examens...	Aline 36'' : mais je l'aurais vécu comme un échec, en fait, vraiment, comme ça n'a pas fonctionné. Tu, tu n'es pas si solide que tu penses, tu n'es pas si forte que tu crois. Finalement, tu n'es pas exceptionnel.
		Besoin de voir que ça fonctionne par les récits de parcours d'autres qui ont vécu la « non-sco »		Mailys 57'' : j'adore lire les parcours et les histoires des gens. Et enfin, voilà, je trouve ça super instructif de voir où les chemins qu'on peut prendre qui sont toujours différents et toujours inattendus. Finalement, quand on se lance dans ce genre d'aventures, on ne sait pas où l'on va.
		Vivre avec son temps, rester connecté à la société	Rester en communication avec d'autres, avec d'autres parents	(Carine, l. 999-1000) on a envie d'être en autonomie au point de vue alimentaire, mais on ne va pas vivre au fond d'une yourte dans le fin fond du bois.
	Niveau dans l'affirmation	Familles/amis (Niveau dans la « carrière de non-sco »)	Oser l'affirmer aux amis et à la famille	(Samantha, l. 269-270) quand j'ai évoqué ce sujet dans mon entourage particulièrement familial, tout le monde était contre quand j'ai commencé.
		Professionnel	Oser l'affirmer aux collègues, patron ...	Mailys 19'' : ça ne les étonne pas trop parce qu'il y avait tout le, tout l'avant quoi, tu sais ça fait quatre ans et demi qu'on est dans des trucs que {...} personnes faisaient ça autour de nous. {...} C'était presque naturel {...} Je me suis pas sentie jugée par eux.
		Publique	Oser l'affirmer en public, journaux, conférence ...	Sylvie 1h27'' les conférences, tout ce qu'on organisait, qui est qui, qui amenait une visibilité extérieure, nous amenaient souvent un renforcement parce qu'on se sentait encouragé, parce que les gens se sentaient inspirés. Parce que ça parce que souvent, les retours étaient très positifs.

	Déclencheur	Éléments déclencheurs et connaissance de la « non-sco » Motifs d'engagement	Moment décisif qui a poussé les familles à choisir la « non-sco » et comment ont-ils été informés de l'existence de cette pratique (groupe d'IEF, internet, groupe Facebook, formation ...)	Aline 16'' : <i>on a halluciné (en parlant du films de André Stern) parce qu'on s'est dit mais oui, en fait, c'est vraiment ça. On sentait que tout ça résonnait parfaitement juste avec nos vécus, nos intuitions sont très ténues. Tu vois, parce que quand même, il y a un gros carcan social, des croyances limitantes, tout ça,</i>
	Changement progressif	Changements d'identité,	L'étiquetage de la famille, des amis dus à ce choix atypique	
		Des transformations d'idées Des mutations dans le mode de vie de toute la famille		
		Acquérir des compétences	Développer sa communication ...	
	Impact	Impact pour enfants (se sentir obligé de...)	Inscrire ses enfants en stage, activité, cours de langues, ...	Maïlys 31'' (l'enfant demande d'avoir des activités : Ça revient régulièrement dans son discours, donc on sent qu'il y a un besoin. {...} Donc là, il y a une demande, donc on répond à ça.
	Unschooling	Encore plus atypique, plus difficile, examens, plus exceptionnelle...	Se sentir encore plus hors norme due à ce choix du unschooling	Plus « acceptable » de faire du homeschooling que unschooling Maïlys 13'' : À la limite, si je faisais l'école à la maison. Je crois que ce serait encore peut-être plus facile, mais ici, on a fait le choix de faire une forme d'apprentissage libre, ce qui est encore différent.

Thèmes	Catégories	Codes	Explication	Illustration par un verbatim
<u>Processus d'apprentissage</u>	Outils d'apprentissages	Outils mis en place	Livres, réseaux sociaux, groupe de pratique, formation, conférences ... (App. Autodirigé)	Samantha (l.896-898) Internet principalement, je me suis beaucoup remise à la lecture depuis que je fais de l'IEF, je lisais plus beaucoup avant. Oui, dans les livres, dans les livres et sur internet.
	Transformation	Deuil	Deuil de ses schèmes, de ses manières de penser/d'agir sur le monde,	Samantha (l.760-761) [en parlant des MOOCS] je me suis dit comme ça, je vais acquérir des savoirs que je vais pouvoir partager. Mais en fait, je n'arrive pas à entamer un cursus vraiment scolaire très long.
		Changements des schèmes, d'idées/ mutations dans le mode de vie de toute la famille/ acquérir des compétences	Changements au niveau de notre comportement, de nos habitudes, de nos schèmes, dans tous les domaines de la vie	Aline 22'' : on a toujours rêvé de faire d'une unschooling, mais il y a toute une phase déséducation qui doit faire pour les adultes. Donc, ça nous a beaucoup travaillé. Aline 50'' je suis en processus. <i>Je donc évidemment que ça a impacté tout mon être.</i>
	Type d'apprentissage	Formel, intentionnel / informel Conscient / inconscient Involontaire / volontaire Contrainte obligé / envie	À travers des formations, séminaires ...	Non pas le temps
			Sur le tas	Samantha (l.713-719) [...] réapprendre, oui oui tout à fait, en fait, sur tout parce que quand tu n'es plus dans le cadre. [...] Quand tu es en IEF, ton enfant, ma fille, un moment, elle s'est passionnée pour les minéraux. Je n'y connaissais rien du tout en minéraux donc il a fallu préparer, on a fait de la nomenclature, on a regardé, on a lu et ça, ça a été vraiment pour plein de sujets d'éveil. Forcément, j'ai appris toutes les présentations de Montessori. Ça, ç'a été nouveau aussi pour moi.
			De manière voulue ou non	Sabine 36'' : <i>c'est assez conscience et c'est sur le moment même, il y a vraiment un stitch,...</i>
	Fréquence	Fréquence : un peu tous les jours/ plus ponctuellement ...		Aline 1h22: <i>apprendre sur l'humain. J'apprends tout le temps</i>
	But des apprentissages	Objectifs des apprentissages	Se rassurer, augmenter son SEP,	Voir SEP
	Passage obligé	Compétences communes à acquérir par les parents	Patience, organisation ... Pas recette miracle, il faut écouter ses besoins et ceux des enfants	Mailys 40'' : Ça m'a apporté la créativité, la débrouillardise, la remise en question, l'authenticité. Ça m'a apporté la nécessité pour moi de regarder en face, d'être moi, deux de moi
		Très confrontant à ses propres démons		Sylvie (l.182-183) Eline avec elle que c'est le plus difficile pour moi, parce qu'elle me renvoie l'effet miroir de ce que je dois travailler, de ce que je travaille, qui est aussi hypersensible qui bien têtue.
		Apprendre à faire appel à des personnes-ressources		Aline 1h23: j'ai toujours su que ce que je savais, ce que je ne savais pas. Donc je me suis toujours dit qu'en fait, on trouverait les personnes-ressources.
	Rapport à l'apprentissage	Changement dans le rapport à l'apprentissage du parent. Ame apprendre ?	Rapport à l'école dans l'enfance, évolution dans le rapport aux apprentissages ...	Sabine 35'' : Heu j'ai appris pendant les formations mais je suis quand même très souvent un nez dans les livres de pédo, psycho ou un bouquin sur l'autisme. J'aime ça.

Thèmes	Catégories	Codes	Explication	Illustration par un verbatim
La dynamique motivationnelle	Indicateurs d'engagement	Comportements	Persévérance, effort, participation ...	Samantha 55'' : je vois qu'il y a un élan pour un sujet, donc je prépare vraiment. Je me documente, je lis et j'essaie de partager ce que j'ai appris.
		Émotions	Joie, fierté, ennui, honte, enthousiasme ...	(Oscar, 1.227-228) prendre de plus en plus de plaisir à partager avec eux et à prendre du temps avec eux.
		Cognitions	Autorégulation, stratégies d'apprentissage ...	(Sophie, 1.1097-1099) J'aime bien aller voir ce qui se passe aussi un jour au Canada ou des pays plus, plus avancés, enfin, avancer. En tout cas, on recherche au niveau de l'éducation. Donc ça, je suis un peu ça.
	Représentations motivationnelles :	L'utilité perçue (motivation extrinsèque) Positif pour l'enfant	Perception de l'utilité de la tâche de faire de la « non-sco » (Utilité de la « non-sco »)	(Sylvie, 1. 1227-1299) la plus grande compétence qu'on peut amener à nos enfants, c'est leur capacité de résilience et d'adaptation à l'heure d'aujourd'hui et d'aller trouver les réponses en eux pour faire face à ce qui va les attendre.
		L'intérêt perçu (motivation intrinsèque) Positif pour le parent	Perception de l'intérêt intrinsèque lié à la tâche proprement dite	Mailys 9'' : Comme si j'étais plus juste avec ce que plus en adéquation avec mes valeurs. Je j'ai aussi mieux cerné mes valeurs.
		Dynamique identitaire : Liée à la perception de la personne sur la réduction de l'écart entre soi actuel/soi idéal	- Tirailé entre des appartenances à des groupes sociaux différents auxquels on s'identifie - Changement, dynamique	Samantha 1h09: J'essaie quand même de trouver quelque chose à faite, parce que j'ai beaucoup de mal à assumer ce statut (de femme au foyer)
			L'approche/la réalisation, l'approche pour réguler des tensions « soi actuel/soi idéal » peut engendrer des émotions de type frustration, insatisfaction, tristesse, dépression.	Aline : se rapproche de son idéale de vie 1h32: ouais, franchement. On regarde notre vie. On vit sur une île paradisiaque. On n'a pas d'heure de réveil, mais, mais tout est bien. On a mangé. Les enfants sont dans un décor extraordinaire. On a des amis et ils sont libres d'apprendre et ils apprennent. On n'a pas de contrôle
			- L'évitement - Tension « soi actuel/soi normatif » et donc cela peut engendrer de la honte et de l'anxiété	Aline : évitement 1h33 Je ne savais pas trop à quoi ma vie allait ressembler, mais je savais à quoi je ne voulais pas qu'elle ressemble.
		Les coûts directs ou indirects	Coûts directs (frais d'inscription, demande du temps, organisation ...) et des coûts indirects/d'opportunité (renoncement à d'autres objectifs, à des opportunités professionnelles ...).	(Sophie, 1.521) Je suis seul à décider pour mes enfants, mais 24 heures sur 24 tout le temps.
		Difficulté perçue	Perception qu'à la personne de la difficulté de la tâche	Sabine 28'' : Il y a des jours où je suis fatigué et que j'ai pas envie
		Le soutien perçu de l'environnement	Les perceptions des relations interpersonnelles : La perception qu'à une personne d'un environnement soutenant (exemple : groupe de soutien, soutien perçu par les amis/familles, disponibilité des ressources...).	Mailys 12: je ressens même une forme de solitude.
	Espérance de réussite			

	Espérance de réussite	Sentiment d'efficacité personnelle (SEP)	Sentiment d'être capable de réussir une tâche/action pour s'engager dans celle-ci (doute ou se sent déjà compétent)	Samantha 38'' Est-ce que je vais réussir à lui expliquer ? C'était vraiment plutôt ça. C'était. Je suis capable de le faire, mais est-ce que je vais pouvoir lui faire comprendre...
			L'expérience antérieure de maîtrise (plusieurs enfants, nombreuses années)	Sylvie : Avant les examens servaient de vitrines pour les autres. Maintenant calme ses doutes grâce à (l. 1127) j'ai des retours extérieurs par rapport à ce que nos enfants sont.
			La persuasion verbale des autres parents, groupe de soutien, CP ...	Sylvie Avant les examens servait de vitrines pour les autres. Maintenant calme ses doutes grâce à (l. 1127) j'ai des retours extérieurs par rapport à ce que nos enfants sont.
			L'expérience vicariante (enfant a réussi une épreuve)	Samantha 1h15 Réussite des examens peut servir de justificatif mais également utile pour se rassurer.
			Doutes sur ses compétences	Samantha 57'' : plus particulièrement en éveil et en langues où je me dis voilà, peut-être qu'il y a quand même quelque chose qui manque un peu.
			Pour se rassurer	Sophie 1196'' : Déjà voir que ça fonctionne avec Valentin. Ça me rassure forcément
	Facteurs d'engagement individuels et contextuels	Événement de la vie (facteurs ind)	Événement qui pourrait être vu comme un déclencheur de la « non-sco »	Aline Coqueluche donc IEF quarantaine forcée
		Milieu socioculturel (facteurs ind)	Milieu socioculturel qui pourrait être vu comme frein ou moteur	Aline 1h10 : Travaille dans des associations de musique ou pour les enfants d'IEF. Plus professeur de piano.
		Communauté de pratique (CP, soutien du groupe)	CP qui pourrait être vu comme frein ou moteur	Aline 1h 40 : On se retrouve entre pairs, donc il n'y a pas de faux semblants
		Soutien des proches (facteurs contextuels)(interaction sociale)	Soutien de la famille, des amis qui pourraient être vus comme frein ou moteur	Aline 1h30: C'est cette solitude-là qui m'a pesée, qui m'a mené à la débâcle à certains moments.

Annexe 11 : grille d'analyse horizontale

Thèmes	Catégories	Codes	Homeschooling				Unschooling			
			Famille Cannelle Samantha	Famille Paprika Sabine	Famille Ails des ours Carine	Famille Estragon Sophie	Famille origan Aline	Famille Poivre Oscar	Famille Poivre Sylvie	Famille Sel Mailys
La « carrière de non-sco »	Types de « non-sco »	Homeschooling, unschooling, groupe de parents ...								
	Critères de « carrière de non-sco », atypique	Se sentir atypique, non-sco, dé-sco, combien d'années, étiquetage								
	Commun à tous	Pas le premier choix								
		Plus de temps avec les enfants								
		Risque de s'oublier								
		Pas le droit que cela ne fonctionne pas								
		Besoin de voir que ça fonctionne par les récits de parcours d'autres qui ont vécu la « non-sco »								
		Vivre avec son temps, rester connecté à la société								
	Niveau dans	Familles/amis								
		Professionnel								
		Publique								
	Déclencheur	Éléments déclencheurs et								

		connaissance de la « non-sco »								
	Changement progressif	Changements d'identité,	Dans les apprentissages							
		Des transformations d'idées								
		Des mutations dans le mode de vie de toute la famille								
		Acquérir des compétences								
	Impact	Obligé de ...								
	Unschooling	Encore plus atypique, plus difficile, examens, plus exceptionnelle...								
<u>Processus</u> d'apprentissage	Outils d'apprentissages	Outils mis en place								
	Transformation	Deuil								
		Changements								
		Mutations dans le mode de vie de toute la famille/								
		Acquérir des compétences								
	Type d'apprentissage	Formel, intentionnel /								
		informel								
		Conscient /								
		inconscient								
	Fréquence	Involontaire /								
		volontaire								
	But des apprentissages	Contrainte obligé /								
		envie								
	Passage obligé	Un peu tous les jours/ plus ponctuellement ...								
	Rapport à l'apprentissage	Objectifs des apprentissages								
		Compétences communes à acquérir par les parents								
		Changement dans le rapport à								

		l'apprentissage du parent								
<u>La dynamique motivationnelle</u>	Indicateurs d'engagement	Comportements								
		Émotions								
		Cognition								
	Représentations motivationnelles :	L'utilité perçue (motivation extrinsèque)								
		L'intérêt perçu (motivation intrinsèque)								
	Valeur perçue	Dynamique identitaire : Liée à la perception de la personne sur la réduction de l'écart entre soi actuel/soi idéal								
		Les coûts directs ou indirects								
		Difficulté perçue								
	Espérance de réussite	Sentiment d'efficacité personnelle (SEP)								
	Espérance de réussite									

	Facteurs d'engagement individuels et contextuels	Événement de la vie								
		Milieu socioculturel								
		Communauté de pratique (CP)								
		Le soutien perçu de l'environnement, des proches								

Ce mémoire porte sur une pratique en plein essor mais encore peu connue ou incomprise à cause de sa pratique éducative non conventionnelle : le *homeschooling*. Cette recherche vise à comprendre les possibles effets du choix et de la pratique de l’instruction en famille (IEF) sur les parents, d’abord au niveau des motifs qui les ont poussés à s’engager dans cette aventure et à la poursuivre sur le moyen/long terme dans un contexte où cette pratique est considérée comme atypique. Dans un deuxième temps, nous étudierons le point de vue des apprentissages espérés/attendus et inattendus qui découlent de ce choix éducatif.

C’est pourquoi nous allons tenter de comprendre les parents en « carrière de non-scolarisation » (Glasman, 2018) à la lumière de la théorie de la dynamique motivationnelle et des processus d’apprentissage. Afin d’enquêter sur les motifs d’engagement des parents dans la pratique de l’IEF et les apprentissages qui peuvent en découler, nous avons opté pour une démarche qualitative à visée compréhensive et réalisé des entretiens semi-directifs auprès de huit parents que nous pressentons engagés dans une « carrière de non-scolarisation » au sens où l’entend Glasman (2018).

La problématique va s’orienter sur la base de trois concepts qui nous ont permis de structurer ce travail : la « carrière de non-sco », le processus d’apprentissage, la dynamique motivationnelle /d’engagement. En effet, cette recherche prend le parti d’analyser les « carrières de non-sco » en utilisant certains marqueurs, concepts utilisés pour comprendre l’entrée en formation d’adultes. C’est ainsi que nous utilisons la théorie des « motifs d’engagement » (Bourgeois, 1998) avec un focus sur la « dynamique motivationnelle » (Bourgeois & Chapelle, 2011 ; Galand & Bourgeois, 2006) en guise de grille de lecture pour mieux comprendre les choix de commencer et poursuivre l’IEF.

Les questions auxquelles nous allons répondre sont nombreuses. En voici les principales : la pratique de l’IEF constitue-t-elle un mode de vie alternatif pour les huit parents rencontrés, au sens où Glasman (2018) utilise ce concept de « carrière de non-sco » ? Quels sont les motifs d’engagement individuels (comme le sentiment d’efficacité personnelle (SEP), l’histoire de vie, la dynamique identitaire...) ou situationnels (comme la communauté de pratique, la dynamique de groupe...) qui expliquent la motivation des parents à s’orienter vers une « carrière de non-sco » ? Quels sont les apprentissages réels et inattendus qui s’opèrent dans la « carrière de non-sco » et comment influencent-ils le mode de vie des parents et de la famille ? Existe-t-il plusieurs degrés d’évolution/stades d’engagement des parents dans la « carrière de non-sco » ? Les parents qui réalisent du *unschooling* sont-ils plus impliqués/engagés dans un mode de vie atypique ?

Mots clés :

Instruction en famille, non-sco, engagement, apprentissage, carrière de non-sco, sentiment d’efficacité personnelle, tensions identitaires, communauté de pratique, atypique...

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN

Faculté de psychologie et des sciences de l’éducation

École d’éducation et de formation (EDEF)

Place Cardinal Mercier, 10 bte L3.05.01, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique | www.uclouvain.be/edef