

L'instruction en famille en Suisse romande : portrait des familles et motivations parentales

Christine Brabant, Université de Montréal
Tristan Donzé, Haute École Pédagogique BEJUNE
Murielle Favre Perret, Les Travailleurs de la Pensée
Philipp Bubenzer, Haute École de Gestion Fribourg

L'instruction en famille est une option éducative peu connue, mais qui prend de l'ampleur. Cette première enquête en Suisse romande documente les raisons de ce choix, les pratiques éducatives et le profil sociodémographique de 137 familles. Les raisons exprimées par ces parents sont multiples et variées. Leurs principaux facteurs décisionnels sont d'ordre social ou pédagogique : une critique de la motivation et de la socialisation en contexte scolaire, la recherche d'un enrichissement des relations familiales, un projet éducatif poursuivi sous la responsabilité des parents et une critique des programmes d'études cantonaux et des méthodes pédagogiques de l'école. Les résultats révèlent également des situations de souffrance infantile en milieu scolaire.

1. Introduction

L'apprentissage en famille, ou, selon le terme légal, l'instruction en famille (IEF)¹, suscite de plus en plus d'intérêt parmi les familles, les autorités scolaires et la communauté scientifique internationale. Toutefois, le phénomène est peu documenté en Suisse. Cet article présente les résultats d'une enquête menée en Suisse romande visant à esquisser un portrait de ces familles et à connaître les raisons du choix de l'IEF auprès des parents qui la pratiquent.

L'IEF est une pratique éducative définie comme « l'éducation d'enfants d'âge scolaire sous la supervision de leurs parents, [qui] remplace la fréquentation à temps plein d'un établissement d'enseignement » (Lines, 1999, p. 1)². Kunzman et Gaither (2013, 2020) ont réalisé une synthèse de la recherche sur l'IEF à partir de l'analyse de plus de 2 000 études, pour la plupart rédigées en anglais, mais constituant un corpus international. Ce portrait, suffisant aux fins du présent article, dépeint des pratiques pédagogiques très variées, qu'elles soient traditionnelles, nouvelles, classiques, dirigées par l'enfant ou éclectiques, s'appuyant parfois sur des services de formation à distance ou du tutorat. Ces familles font grand usage des ressources publiques, comme les bibliothèques et Internet, et forment des groupes de familles qui réalisent des activités éducatives ensemble et se soutiennent dans leurs pratiques. Malgré certaines limites méthodologiques, la littérature ne remet pas en question la valeur éducative de l'IEF, qui produirait généralement des résultats équivalents à ceux de la fréquentation scolaire, notamment sur les plans de la réussite académique, de la socialisation, du développement socioaffectif des enfants et de leur intégration professionnelle et sociale à l'âge adulte.

Bien qu'il soit difficile d'obtenir des données fiables et complètes sur la popularité de ce mouvement éducatif, il semble clair qu'il est en croissance dans le monde.³ C'est aux États-Unis qu'on compte le plus d'enfants *homeschoolers*, soit 1.7 million en 2016 (Wang et al., 2019), ce qui représente 3.3 % des enfants d'âge scolaire du pays (Grady, 2017), et possiblement 2.5 millions en 2019 (Ray, 2019). Les États-Unis sont suivis par d'autres pays ayant aussi de longues traditions d'IEF : le Royaume-Uni (peut-être jusqu'à 80 000 enfants), le Canada (de 27 000 à 50 000 enfants entre 2014 et 2019, soit 0.5 à 1 % des enfants d'âge scolaire) et l'Australie (peut-être jusqu'à 30 000 enfants) (Brabant et Dumond, 2017 ; Common et MacMullen, 1986 ; International Center for

¹ Ces expressions, ainsi que « scolarisation à domicile », « instruction hors établissement scolaire » ou « école à la maison » semblent être les plus fréquemment utilisées en Suisse romande, ainsi que leur équivalent anglais *homeschooling*. Dans cet article, nous emploierons « instruction en famille », en cohérence sémantique avec la législation suisse et cantonale.

² Traduction libre de : « the education of school-aged children under their parents' general monitoring, and it replaces full-time attendance at a campus school ».

³ Ce portrait ne tient pas compte de la hausse importante du nombre d'enfants scolarisés à la maison causée par la pandémie de la COVID-19.

Home Education Research, 2020 ; Mayberry, 1988). Des chercheur-e-s observent aussi l'occurrence de l'IEF dans la plupart des pays d'Europe (France, Grèce, Belgique, Autriche, France, Pologne, Estonie, Hongrie, Italie, Norvège, Portugal, Bulgarie, Allemagne, Pays-Bas, Suède, Espagne, République tchèque, Slovaquie, Slovénie) (Kunzman et Gaither, 2020), où l'on estime toutefois que ces enfants représentent une proportion de moins de 0.1 % (Blok et al., 2017). Enfin, des études documentent ce mouvement sur tous les autres continents dès le siècle dernier : Nouvelle-Zélande, Mexique, Japon, Russie et Afrique du Sud (Ray, 2001) ; et encore aujourd'hui : Israël, Chine, Corée, Taïwan, Malaisie, Turquie, Chili, Brésil, Colombie, Équateur, Argentine (Kunzman et Gaither, 2020). Toutefois, aucune n'a étudié l'IEF en Suisse.

En Suisse, l'éducation relève des réglementations cantonales. Les 26 cantons sont fédérés, mais au bénéfice de larges libertés juridiques et organisationnelles, et parfois regroupés selon la langue d'enseignement. Ce système permet historiquement de ménager certaines tensions internes, l'esprit fédéraliste et le principe de « paix religieuse », par exemple, dans un pays habité par autant de catholiques que de protestant-e-s (Lévy, 2010). En 1970 est créée une « institution intercantonale de droit public aux fins de développer l'école et d'harmoniser leurs législations cantonales respectives » (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, 1970, art. 1). Un plan d'études, conjugué sous trois modes, est adopté en 2009 : le Plan d'études roman (PER) pour les cantons francophones, le *Lehrplan* en Suisse alémanique et le *Piano di studio* pour la Suisse italienne.

Une demande d'information adressée aux autorités des six cantons francophones⁴ et une revue de presse nous ont fourni une vue d'ensemble de l'évolution du nombre d'enfants concernés par l'IEF (tableau 1) et de son cadre normatif.

Tableau 1

Évolution du nombre d'enfants instruits en famille en Suisse romande

Canton / année scolaire	SUISSE ROMANDE						SUISSE**	
	VAUD*	VALAIS*	FRIBOURG*	NEUCHÂTEL**	JURA**	GENÈVE**	26 cantons	
2008-09	72		FR DE					
2009-10	81		6	5				
2010-11	90		7	1				
2011-12	97		7	2				
2012-13	163		9	3				
2013-14	221		6	6				
2014-15	270		7	7				
2015-16	291	6 à 20	9	4	28 à 41			
2016-17	355	6 à 20	12	6	29	10	30 à 35	
2017-18	505	6 à 20	16	8	55	29	30 à 35	1400 à 2000
2018-19	574	6 à 20	9	9	91	25	36	1400 à 2000
2019-20	580**	6 à 20	15	11				

* Données fournies par les administrations cantonales

** Données tirées de la presse (Chiffelle, 2019 ; Denayrouse, 2018 ; Genecand, 2017 ; Giroud, 2019 ; Hochstrasser, 2018 ; Klein, 2019 ; Mares et Bachmann, 2017 ; Weber, 2016)

⁴ Les cantons de Vaud, du Valais, de Fribourg et de Genève ont répondu partiellement ou complètement à nos demandes.

La presse rapporte un total de 1 400 à plus de 2 000 enfants pour la Suisse entière, soit environ 0.1 % des enfants d'âge scolaire (Sprenger, 2017). Le canton de Vaud est passé de 72 à 580 enfants inscrits à l'IEF au cours des dix dernières années. Le canton de Neuchâtel suit, avec 91 enfants inscrits, leur nombre ayant triplé depuis 2015. Les quatre autres cantons romands compteraient chacun moins de 40 enfants inscrits. Cette croissance entraîne une organisation sociale de ce mouvement par la création de plusieurs associations de familles, de lieux destinés à leurs activités de groupe, de sites Internet et de groupes de discussion sur les réseaux sociaux. Divers encadrements juridiques et pédagogiques ont également été développés par les autorités cantonales, le droit à l'IEF ne relevant pas de la Constitution suisse (Tribunal fédéral, 2019).

On observe une surreprésentation d'enfants IEF dans les cantons de Vaud et de Neuchâtel par rapport à la population générale (Office fédéral de la statistique [OFS], 2017), mais une sous-représentation dans les autres (sauf le Jura) (tableau 2).

Tableau 2

Répartition des enfants IEF par rapport à la population générale francophone (OFS, 2017)

Canton	Population IEF cantonale* (enfants)	(%)	Population francophone (résidents)	(%)
Vaud	580	74.6 à 75.9	801 557	37.5
Neuchâtel	91	11.7 à 11.9	176 814	8.3
Jura	25	3.2 à 3.3	73 620	3.4
Genève	36	4.6 à 4.7	502 999	23.5
Fribourg	26	3.3 à 3.4	224 527	10.5
Valais	6 à 20	0.8 à 2.6	250 474	11.7
Berne	N/D	0	110 133	5.2
Total	764 à 778	100	2 140 124	100

*Informations reprises de notre Tableau 1

Ces écarts peuvent s'expliquer par les contextes normatifs. Ainsi, dans le canton de Fribourg, les parents doivent demander annuellement une autorisation pour l'IEF. Cette autorisation est conditionnée, notamment, à ce qu'un des parents ou la personne préceptrice détienne des qualifications professionnelles pédagogiques reconnues ; à l'équivalence de la formation dispensée à celle des écoles publiques, incluant les objectifs du PER ; et à son respect des droits de la personne. Le niveau scolaire de l'enfant est contrôlé deux fois par an (État de Fribourg, 2014, 2016a, 2016b). Le canton du Valais affiche une réglementation semblable, mais plus restrictive. En effet, les parents doivent motiver leur demande et « l'inscription à des activités développant des compétences sociales est requise pour garantir la socialisation de l'enfant » (Canton du Valais, 2017, art. 8.3), qui doit aussi être soumis aux épreuves cantonales de fin de cycle.

L'encadrement vaudois diffère significativement des précédents. En effet, les parents doivent informer les autorités scolaires de leur décision, mais n'ont pas à en demander l'autorisation ni à posséder de diplôme. Bien que la passation des épreuves cantonales soit obligatoire, l'IEF doit viser plus largement l'acquisition, à l'issue de la période de l'instruction obligatoire, de l'ensemble des connaissances et des compétences du PER. Un contrôle est effectué par un « collaborateur pédagogique » qui apprécie, lors d'un entretien avec la famille, l'instruction dispensée à l'enfant, « tout en tenant compte des aménagements justifiés par les choix éducatifs des parents » (Canton de Vaud, 2018, sections 2.1 et 2.2). Il s'intéresse davantage à la progression de l'enfant dans ses apprentissages qu'à l'atteinte d'un niveau scolaire. Quant aux cantons de Genève, de Neuchâtel et du Jura, ils se situent entre les précédents sur ce continuum réglementaire (État de Genève, 2008 ; République et canton du Jura, 1984). Ainsi, l'organisation scolaire neuchâteloise prévoit que la scolarité obligatoire peut s'accomplir à domicile. Les parents doivent en informer l'autorité scolaire. L'enseignement, qui doit être équivalent à celui des écoles publiques, fera l'objet d'un contrôle (Grand Conseil de la République et Canton de Neuchâtel, 1984, art. 3 et 7 ; 1986, art. 1 et 2). Dans ce contexte, le canton de Vaud a attiré un certain nombre de familles prêtes à quitter leur canton pour pouvoir y pratiquer plus librement l'IEF, à un point tel que le canton a été qualifié d'« aimant » (Chiffelle, 2019) et de « canton-refuge » (Corthay, 2016) dans les médias. Il semble donc que l'accès à cette option éducative revête une importance significative pour un certain nombre de parents.

Or, le Département de la formation, de la jeunesse et de la culture du canton de Vaud, de même que son vis-à-vis neuchâtelois (Chiffelle, 2019), envisagent une révision du cadre légal de l'IEF, annonçant un resserrement depuis 2016 (Raubert, 2016). Un collectif de parents et d'organisations se constitue en 2017 pour agir à titre d'interlocuteur de l'État dans ce processus. En 2018, l'association Les Travailleurs de la Pensée, regroupant notamment des familles qui ont adopté l'IEF, exprime le souhait qu'une étude soit réalisée en Suisse pour tracer un portrait de ces familles et des raisons fondant leur choix éducatif, afin d'en informer les décideuses et décideurs ainsi que la population concernée.

En effet, aucune enquête gouvernementale n'a été publiée à ce sujet, et aucune étude scientifique avant la nôtre n'a ciblé spécifiquement les familles pratiquant l'IEF en Suisse, bien que quelques universitaires aient amorcé des réflexions et des discussions à ce sujet, conjointement avec des praticien-ne-s (Brabant, 2018 ; Fassa, 2018 ; Maulini, 2016, 2017 ; Scheuble et Stouder, 2018). C'est pour contribuer à éclairer les réflexions et les décisions parentales, politiques et scientifiques qu'a été menée notre enquête, visant à répondre aux questions générales suivantes : qui sont les familles qui adoptent l'instruction en famille en Suisse romande et pourquoi font-elles ce choix ?

2. État de la question

L'état des connaissances scientifiques sur les motivations du choix de l'IEF par les parents permet de cadrer cette recherche. Dans ce corpus d'études, les termes « raisons », « motifs » et « motivations » du choix des parents (en anglais : *reasons, motives, motivations*) sont employés comme des synonymes et selon leur sens populaire ; de plus, toute organisation ou hiérarchisation de plusieurs raisons, par les parents ou par les chercheur-e-s, est appelée « rationnel décisionnel » ou « rationnel motivationnel » (*rationale*). Les premières études à ce sujet ont suggéré des catégories de parents en fonction des raisons de leur choix, créant souvent des dichotomies : des familles isolées géographiquement ou des groupes radicaux (Common et McMullen, 1986) ; des parents en réaction aux failles du système scolaire ou désirant prolonger leur responsabilité éducative (Audain, 1987) ; des idéologues visant la transmission de valeurs religieuses ou « Nouvel Âge » et le renforcement des liens familiaux, ou des pédagogues attentives et attentifs au développement sociorelationnel et à la réussite « scolaire » de leur enfant (Mayberry, 1988, 1989 ; Van Galen, 1987, 1988) et des mères motivées par les expériences scolaires ou familiales de leur enfance (Knowles, 1991).

Toutefois, plusieurs chercheur-e-s considèrent que ces catégories de parents ne représentent pas fidèlement toutes les familles (Arai, 2000 ; Chapman et O'Donoghue, 2000 ; Marshall et Valle, 1996 ; Nemer, 2002 ; Murphy et al. 2017). En effet, certaines appuient leur choix sur des raisons appartenant à plus d'une catégorie, parfois différentes pour chacun de leurs enfants (Bielick et al., 2001), et qui évoluent avec l'expérience (Rothermel, 1999 ; Safran, 2010).

Des chercheur-e-s élaborent alors des listes de raisons, ensuite hiérarchisées ou regroupées (Bielick et al., 2001 ; Chapman et O'Donoghue, 2000) ; s'intéressent aux rationnels décisionnels, complexes et multifactoriels (Brabant et al., 2003, 2004 ; Princiotta et al., 2006). Au terme de cette période, deux méta-analyses (Spiegler, 2010 ; Murphy, 2012) dégagent de cette littérature quantitative quatre catégories plus ou moins identiques de raisons dominantes, notant que les parents motiveraient leur choix par l'une ou plusieurs d'entre elles : la formation morale ou religieuse, la réussite scolaire, la sécurité de l'enfant et le renforcement des liens familiaux.

Puis, la recherche met en lumière des motivations plus contextuelles que psychologiques (Murphy et al., 2017 ; Spiegler, 2010 ; Tilman, 2017) et suggère d'innover sur le plan méthodologique, par exemple par des recherches comparatives et attentives aux contextes nationaux (Kunzman et Gaither, 2013 ; Murphy, 2014 ; Spiegler, 2010). Ainsi, plus récemment, Neuman et Guterman (2019) rassemblent sous quatre thèmes l'ensemble des motivations exprimées par des parents d'Israël.

1. Le thème de la continuité (*flow*) du rôle parental regroupe des motivations associées au courant du maternage dit « naturel » ou « proximal », une pratique de la parentalité associée notamment au mouvement écologiste et au sein de laquelle l'IEF est souvent vue comme l'option éducative la plus cohérente avec cette orientation familiale.
2. Le thème de l'événement contextuel (*opportunity*) révèle que l'IEF est parfois une décision avant tout pragmatique, comme solution à un problème de transport scolaire, de santé de l'enfant, de voyage professionnel, d'accessibilité à l'école de son choix, par exemple.

3. Le thème du changement délibéré (*deliberate change*) regroupe des motivations idéologiques ou religieuses ancrées dans une vision éducative particulière.
4. Le thème du problème éducationnel (*educational situation*) rassemble des motivations pédagogiques, telles qu'un désaccord avec les méthodes d'enseignement, ou relatives aux besoins de l'enfant, à ses difficultés ou à d'autres caractéristiques auxquelles l'école ne correspondrait pas.

Selon Gaither (2019), ces thèmes feraient la synthèse de toutes les raisons identifiées par la recherche internationale et permettraient, de plus, de bien rendre compte d'une évolution souvent observée chez les parents : les raisons qu'ils donnent initialement, liées aux deux premiers thèmes, ne font pas de l'IEF un choix en soi, mais plutôt un choix contextuel ou associé à d'autres décisions familiales ; s'y ajoutent peu à peu des raisons liées aux deux autres thèmes, élaborées à travers la fréquentation des autres parents et l'expérimentation de bénéfices de l'IEF.

En lien avec le dernier thème, les connaissances évoluent par rapport aux parents qui choisissent l'IEF pour répondre aux besoins particuliers d'un enfant, tels qu'un trouble d'apprentissage, un problème médical, psychologique, ou la douance. En 2016, quelque 34 % des parents *homeschoolers* étatsuniens mentionnent cette motivation, seule ou avec d'autres (McQuiggan et al., 2017).

Un autre cas qui semble être en émergence est celui des groupes minoritaires qui choisissent l'IEF pour des raisons de « protectionnisme culturel », notamment certains groupes de parents Noirs aux États-Unis (Fields-Smith et Kisura, 2013 ; Mazama et Musumunu, 2015) et les groupes Juifs ultraorthodoxes du Québec (Brabant et Caneva, 2020), qui considèrent que les programmes éducatifs nationaux ne rendent pas justice à leur histoire ni à leurs ambitions élevées à l'égard de l'éducation de leurs enfants.

S'agissant de l'étude des relations entre les motivations parentales et les contextes sociopolitiques, les recherches menées depuis plusieurs années en Australie et au Canada ont révélé que les motivations pédagogiques des parents sont les mêmes que celles que l'on retrouve ailleurs selon la littérature internationale, mais que les motivations religieuses et conservatrices de droite y sont beaucoup moins présentes qu'aux États-Unis (Brabant et Dumond, 2017 ; Jackson, 2017). Au Canada, les parents soulignent également une conception différente du projet familial et de la parentalité (Aurini et Davies, 2005 ; Brabant et al., 2003, 2004).

En somme, les motivations parentales sont l'un des thèmes les plus étudiés dans ce domaine. En effet, cette question apparaît souvent parmi les premières que posent les chercheur·e·s pour répondre aux demandes de connaissances locales et pour vérifier si les résultats obtenus ailleurs se vérifient partout. Dans le même esprit, les objectifs spécifiques de cette étude sont de :

- tracer un premier portrait sociodémographique des familles qui pratiquent l'IEF en Suisse romande ;
- esquisser un portrait de leur pratique éducative et de son contexte ;
- décrire les motivations ainsi que le rationnel décisionnel à la base de leur choix de l'IEF.

3. Méthodologie

Prenant appui sur une enquête ayant posé les mêmes questions au Québec (Brabant, 2004 ; Brabant et al., 2003, 2004), cette étude adopte son approche méthodologique, recommandée par Chapman et O'Donoghue (2000) : étudier le niveau d'adhésion des parents aux raisons identifiées par la recherche ; le degré d'importance de chacune dans la décision parentale ; l'importance, pour les parents, des différents facteurs de chaque catégorie de raisons ; puis la relation entre chaque raison et la décision parentale. Le questionnaire québécois, portant sur les raisons du choix de l'IEF et les caractéristiques sociodémographiques des familles, a été bâti à partir d'une recension des 50 raisons les plus fréquemment évoquées dans la recherche sur ce sujet, ainsi que de l'analyse d'un forum de discussion entre parents. Il a été adapté pour notre étude, permettant ainsi une comparaison des résultats. Les particularités locales y ont été ajustées (par ex. les niveaux de scolarité et les divisions géographiques) et nous y avons ajouté neuf énoncés de raisons de façon exploratoire. Cette version adaptée du questionnaire a été validée par des parents pratiquant l'IEF en Suisse romande.

Notre questionnaire comporte ainsi 59 énoncés de raisons du choix de l'IEF (annexe A). Les répondant·e·s y indiquent à quel point chacune a contribué à leur décision d'entreprendre l'IEF et à la maintenir, sur une échelle de type Likert à cinq degrés. Il a été produit en français, aux formats HTML (à remplir en ligne) et PDF (pour impression et remise en mains propres). Le questionnaire en ligne étant hébergé sur le site *Sondage On-line.ch* et n'étant pas référencé, seules les personnes ciblées ont pu y avoir accès. L'identification de l'ordinateur d'origine a permis de s'assurer qu'aucun·e répondant·e ne puisse soumettre des réponses multiples, tout en garantissant l'anonymat de chacun·e.

La variété des modes administratifs cantonaux ne facilite pas la composition d'une vue d'ensemble de la population visée. Nous avons donc constitué un échantillon de convenance avec l'aide des réseaux locaux d'IEF, en tentant de rassembler des familles de tous les cantons romands. Cette distribution, en mai et juin 2018, a permis de recueillir 137 questionnaires, complétés partiellement ou totalement, par des participant-e-s satisfaisant au critère d'admissibilité : être le parent d'au moins un enfant d'âge scolaire actuellement instruit en famille en Suisse romande.⁵

4. Portrait des familles

L'échantillon de 137 familles compte, au total, 301 enfants, dont 75 d'âge préscolaire et 226 d'âge scolaire, c'est-à-dire soumis à l'obligation d'instruction. Parmi ces derniers, 200 enfants sont instruits en famille et 26 fréquentent une école.

Le questionnaire devait être rempli par un seul parent par famille, à titre de répondant-e principal-e pour sa famille. Nous appelons ces 137 participant-e-s : le « Parent 1 ». Âgé-e-s de 39 ans en moyenne, 105 sont des femmes et l'occupation principale de la majorité d'entre eux-elles (72.8 %) est l'IEF ou les tâches du foyer. Nous avons ensuite demandé aux participant-e-s de décrire le parent qui habite et partage la responsabilité éducative avec eux. Il n'y a pas de deuxième parent impliqué-e dans sept familles. Âgé-e-s de 42 ans en moyenne, 95 des 130 « Parent 2 » sont des hommes, majoritairement occupés par un emploi rémunéré.

Le Parent 1 a une expérience de formation ou de travail en éducation dans 44.9 % des cas. Le plus haut niveau d'études qu'il ou elle a complété est une maîtrise ou un doctorat (32.2 %), une autre formation universitaire (24.6 %), une formation postsecondaire non universitaire (37.3 %) ou des études secondaires, achevées ou non⁶ (5.9 %). Le Parent 2 a une expérience de formation ou de travail en éducation dans 27 % des cas. Le plus haut niveau d'études complété est une maîtrise ou un doctorat (30.9 %), une autre formation universitaire (19 %), une formation postsecondaire non universitaire (40 %) ou des études secondaires, achevées ou non (10.1 %). On perçoit donc que le niveau de formation des parents recourant à l'IEF est globalement plus élevé que celui de la population suisse, notamment en ce qui concerne la formation universitaire (tableau 3).

Tableau 3

Formation achevée la plus élevée de la population suisse en 2019 (OFS, 2020) et formation des parents IEF (Parent 1 et Parent 2)

	Population suisse	Parents IEF	
		Parent 1	Parent 2
Niveau de formation	%	%	%
École obligatoire	11	5.9	10.1
Degré secondaire II (formation professionnelle)	36.2		
Degré secondaire II (formation générale) et degré tertiaire (formation professionnelle supérieure)	23.2	37.3	40
Degré tertiaire (hautes écoles et universités)	29.6	56.8	49.9
Total	100	100	100

Le revenu familial annuel médian chez les familles participantes se situe entre 50 000 et 100 000 francs suisses. Les 45.8 % des familles participantes se situent dans cette catégorie. Les autres ont un revenu inférieur à 20 000 frs/an (4.2 %), de 20 000 à 50 000 frs (27.1 %), de 100 000 à 150 000 frs (16.1 %), ou supérieur à 150 000 frs par an (6.8 %), soit une répartition semblable à celle de l'ensemble des familles suisses (OFS, 2018).

⁵ Afin de ne pas trop diminuer inutilement l'échantillon déjà restreint et parce que rien ne porte à penser que les réponses données dans les questionnaires incomplets seraient fausses, tous les questionnaires reçus et toutes les réponses ont été retenus pour les analyses.

⁶ Il est à noter qu'en Suisse, le niveau secondaire offre aussi la formation professionnelle de base.

S'agissant du canton de résidence, les familles participantes sont réparties comme suit : Vaud (76.5 %), Neuchâtel (10.4 %), Jura (7.8 %), Fribourg et Genève (1.7 % chacun), Valais (0.9 %)7. C'est une répartition presque identique à celle de la population d'enfants inscrits à l'IEF dans la population générale (voir tableau 4), ce qui confère une certaine représentativité à notre échantillon. Les familles de Genève et de Fribourg y sont moins représentées, ce qui pourrait indiquer une diffusion moins efficace de l'enquête dans ces cantons, ou une plus faible préoccupation par rapport au « resserrement juridique » annoncé pour les cantons de Vaud et Neuchâtel.

Tableau 4

Comparaison de la répartition cantonale des répondant-e-s dans notre échantillon et de la répartition cantonale des enfants IEF dans la population générale

Canton	Nombre de répondant-e-s par canton / n de l'échantillon (%)	Population IEF par canton* (enfants)	Population d'enfants IEF par canton / population générale** (%)
Vaud	76.5	580	74.6 à 75.9
Neuchâtel	10.4	91	11.7 à 11.9
Jura	7.8	25	3.2 à 3.3
Genève	1.7	36	4.6 à 4.7
Fribourg	1.7	26	3.3 à 3.4
Valais	0.9	6 à 20	0.8 à 2.6
Berne	0	N/D	0
Total	99	764 à 778	100

*Données reprises de notre Tableau 1

**Données reprises de notre Tableau 2

Les participant-e-s disent habiter très majoritairement en campagne (69.5 %) et une minorité (30.4 %) dans les grandes villes (9.3 %) et les petites villes (21.2 %). Ces tendances semblent contraires à celles de la population générale. En effet, selon l'OFS (2014), 84 % de la population suisse vit dans les communes à caractère urbain, qui couvrent 41 % du territoire suisse. Il convient toutefois de noter que 69.5 % des personnes interrogées par l'Office considèrent vivre en campagne (ou village ou hameau), ce qui rejoint la proportion trouvée dans notre échantillon. Fait notable, 18 familles ont quitté leur canton d'origine afin de pouvoir accéder à l'IEF dans un autre canton romand : six ont quitté Fribourg, quatre ont quitté Genève, cinq sont parties du Valais et trois n'ont pas précisé de quel canton. Questionnées sur leur engagement religieux, 95 familles, soit 80 % des répondants à cette question, n'ont pas de pratique religieuse régulière. Parmi celles qui en ont, 20 s'associent au christianisme, une au bouddhisme, une à l'hindouisme, une à l'islam et une n'a pas précisé sa religion.

Ce portrait des familles étant exposé, nous présenterons maintenant leurs pratiques éducatives, puis les motivations parentales. Rappelons que l'influence du contexte normatif cantonal sur le nombre de familles y pratiquant l'IEF se traduit dans la composition de notre échantillon. Par conséquent, le petit nombre de participant-e-s hors du canton de Vaud ne permet pas de les étudier séparément. Ainsi, sauf exception, nous ne distinguerons pas les cantons d'origine des participant-e-s dans la suite de la présentation des résultats. Nous présenterons les résultats globaux, considérant les 137 familles participantes comme un seul échantillon, tiré de la population IEF de la Suisse romande.

7 Huit répondant-e-s n'ont pas indiqué leur canton de résidence.

5. Portrait des pratiques éducatives

Les familles participantes font l'IEF depuis moins de deux ans (38.5 %), entre deux ans et cinq ans (41 %) ou depuis plus de cinq ans (18 %). Chez 82.1 % des familles, c'est un parent ou un tuteur légal qui accompagne principalement les enfants dans leurs apprentissages ; 9.8 % d'entre elles font appel à un-e enseignant-e en plus. Un autre membre de la famille s'y engage chez 23.6 % des familles, alors que 1.6 % des familles confient principalement l'IEF à un-e enseignant-e. La langue d'enseignement est le français dans 109 familles (89.3 %) et l'anglais dans sept familles (5.7 %), alors que 4.9 % des familles instruisent leurs enfants dans une autre langue (mandarin, italien ou allemand) ou le font de manière bilingue.

Le niveau de structure que privilégient les familles dans leur pratique éducative varie beaucoup. Certains parents (19.5 %) dispensent un enseignement structuré (par eux ou par une autre ressource) pour l'ensemble de l'instruction, mais plusieurs (32.5 %) offrent un enseignement structuré pour les apprentissages de base seulement (ex. : la lecture, l'écriture, le calcul), alors que d'autres (26 %) utilisent un type d'enseignement-apprentissage moyennement structuré (ex. : découverte guidée, apprentissages libres accompagnés, etc.). Quelques-uns adoptent un programme scolaire par correspondance (3.3 %), une méthode pédagogique alternative (ex. : Montessori, Waldorf-Steiner, Charlotte Mason, etc.) (5.7 %), ou une forme d'apprentissage sans structure extérieure à l'apprenant-e (ex. : apprentissages libres non accompagnés) où l'enfant est entièrement maître de ses choix d'apprentissage (8.9 %). Quant au PER, 46.3 % des parents visent à le respecter dans les matières principales seulement (français et mathématique), alors que 24.4 % d'entre eux visent à respecter l'ensemble du PER. Par ailleurs, 16.3 % des parents souhaitent que leur enfant développe surtout des capacités transversales, comme celles du PER (collaboration, communication, stratégies d'apprentissage, pensée créatrice, démarche réflexive), alors que 13 % ne se réfèrent pas du tout au PER.

En ce qui concerne la socialisation et les interactions extérieures au foyer familial, les enfants de 113 familles sur 137 (82.5 %) interagissent avec d'autres personnes ou d'autres ressources éducatives dans une variété de lieux et d'activités. Les plus populaires chez les familles participantes sont la fréquentation d'institutions culturelles ou artistiques (musées, salles de spectacle, bibliothèques, etc.) (113 familles, soit 82.5 %), d'activités de plein air ou d'installations dédiées au sport (ex. : centre sportif, piscine, balade en forêt, etc.) (104 familles, soit 75.4 %). De plus, 66 % des familles participent à au moins un regroupement d'IEF, que ce soit une association cantonale, nationale, internationale ou d'autres groupes de soutien.

Presque tous ces parents consentent à collaborer avec les instances responsables de l'application des exigences légales et administratives – ou, du moins, expriment une volonté de collaborer. En effet, 41 des répondant-e-s collaborent de plein gré avec elles, y trouvant une utilité pédagogique pour l'enfant ou le parent (35 %, presque tous dans Vaud) ; 38 répondant-e-s n'y trouvent pas d'utilité pédagogique, mais collaborent tout de même avec elles parce qu'ils-elles sont d'accord avec la responsabilité de l'État envers les enfants IEF (32.5 %) ; 21 collaborent avec elles au minimum, seulement pour ne pas être dans l'illégalité (18 %) ; 13 répondant-e-s disent qu'ils-elles accepteraient de collaborer avec elles, mais que ce sont elles qui n'ont aucune interaction avec la famille (11.1 %, dans les cantons de Vaud, Neuchâtel et Jura) ; trois répondant-e-s évitent volontairement toute interaction avec elles et un-e seul est en conflit avec elles, incluant des procédures légales. Cette ouverture à la collaboration est soutenue par le fait que, peu importe le canton, les parents s'adaptent au cadre imposé. En effet, seul-e-s 10.7 % des répondant-e-s, réparti-e-s dans tous les cantons, trouvent que les exigences relatives à l'IEF sur leur lieu d'habitation sont inacceptables. Les autres les trouvent surtout très bien, ou acceptables tout en souhaitant qu'elles soient améliorées. Quelques-un-e-s (11.6 %) les trouvent idéales. Pour presque la moitié de ces parents (47.9 %), la forme d'interaction idéale avec l'État serait un suivi de l'IEF conjugué avec une offre de soutien ; pour les autres, cette interaction devrait s'en tenir à une offre de soutien de l'IEF (28.6 %), ou seulement à un suivi (12.6 %), voire à l'absence d'interaction (10.9 %). Voyons maintenant les motivations des familles participantes.

6. Motivations parentales

La hiérarchie des raisons s'organise dans un ordre presque identique, qu'on les ordonne selon la moyenne de l'importance accordée par l'ensemble des participant-e-s à chacune, ou selon le nombre de participant-e-s leur ayant attribué une « grande » ou une « très grande » importance dans leur décision. Les tableaux 5 et 6 présentent les raisons auxquelles les familles, dans l'ensemble, accordent le plus et le moins d'importance. Les énoncés complets des items figurent en annexe.

Tableau 5

Raisons les plus importantes et fréquentes (moyenne >3 et % >75)

Raisons du choix	Moyenne de l'importance accordée (échelle de 0 à 4)	Écart-type	Familles (%) accordant une grande (3) ou très grande (4) importance
20. refus compétition/évaluation	3.43	0.77	87.2
32. motivation à apprendre	3.32	0.86	81.3
7. enseignement individuel	3.29	0.89	83.8
4. projet familial	3.26	1.00	80.1
46. trop de temps à l'école	3.24	1.02	80.0
54. intérêts de l'enfant	3.16	1.00	75.4
3. liberté/flexibilité	3.13	1.03	77.2
1. enrichissement	3.13	.91	80.1
26. anti-conformisme	3.12	.88	80.0

Tableau 6

Raisons les moins importantes et fréquentes (moyenne <1 et % <15)

Raisons du choix	Moyenne de l'importance accordée (échelle de 0 à 4)	Écart-type	Familles (%) accordant une grande (3) ou très grande (4) importance
47. activités parent	.93	1.24	13.9
43. garçons	.64	1.08	8.1
14. prescription divine	.54	1.13	10.6
49. maladie	.31	.90	5.1

Par ailleurs, pour dix raisons (tableau 7), la distribution des participant-e-s révèle une grande polarisation, c'est-à-dire que les réponses qui se trouvent aux extrêmes de l'intervalle de choix de réponse (« aucune importance » et « très grande importance ») ont été choisies plus souvent que les autres réponses.⁸ De ces dix raisons, trois portent sur l'inadéquation perçue entre l'enfant et le système scolaire public, trois portent sur des événements graves pouvant avoir été des catalyseurs de la déscolarisation de l'enfant et quatre réfèrent à des difficultés individuelles vécues par l'enfant. Il faut donc comprendre que les faibles moyennes d'importance calculées pour ces items ne reflètent pas la très grande importance qu'ils ont dans la décision de certains parents, bien que ce soit le contraire pour d'autres.

⁸ La prise en compte du kurtosis n'a pas changé les résultats. Le kurtosis est un indice d'aplatissement de la distribution des données. Comparativement à la distribution normale, un indice positif élevé indique que la distribution est en pic prononcé, tandis qu'un indice négatif indique un aplatissement prononcé. Plus la valeur tend vers 0, plus la distribution tend vers la normalité. Il n'y a pas de problème si le rapport entre ces valeurs et leur erreur-type se situe entre -2 et +2. La présence de valeurs extrêmes doit interpeller le-la chercheur-e. En effet, ces valeurs peuvent être des erreurs de mesure ou des erreurs de saisie de données.

Tableau 7

Raisons au sujet desquelles les familles sont polarisées (% des répondant-e-s)

Raisons du choix	Degrés d'importance					Kurtosis	Erreur-type du Kurtosis
	0	1	2	3	4		
(% des répondant-e-s)							
<u>Système inadéquat</u>							
45. cadre scolaire	31.9	16.0	15.1	13.4	23.5	-1.51	.44
25. enfant transformé par l'école	19.5	5.9	12.7	16.9	44.9	-1.08	.44
59. meilleure intégration scolaire impossible	58.1	8.5	6.8	7.7	18.8	-1.00	.44
<u>Événements graves</u>							
34. expérience négative (enfant)	28.7	4.3	15.7	14.8	36.5	-1.54	.45
52. humilié par les enseignant-e-s	61.9	6.8	9.3	8.5	13.6	-0.58	.44
58. harcelé par les enfants	62.4	11.1	6.0	7.7	12.8	-0.20	.44
<u>Difficultés individuelles</u>							
42. besoins spéciaux	34.4	11.5	15.6	18.9	19.7	-1.53	.43
38. pas prêt psychologiquement	43.5	14.5	12.1	10.5	19.4	-1.31	.43
51. phobie	58.5	5.9	10.2	11.0	14.4	-0.96	.44
53. burn-out / dépression	57.8	6.9	11.2	7.8	16.4	-0.91	.45

Comme dans l'étude de Brabant et al. (2003, 2004), des analyses en composantes principales avec rotation varimax nous ont permis d'examiner la structure factorielle de la liste de raisons proposée.⁹ Nous avons retiré les quatre derniers items du questionnaire initial (47 à 50), des raisons factuelles qui auraient pu être associées à n'importe quelle autre sans relation significative ; sans ajouter les nouveaux items (51 à 59), pour assurer la comparabilité avec les résultats québécois.

L'échantillon ayant un n=137, avec 46 items, le ratio est de -3:1, ce qui est un peu bas, mais les critères suivants confirment que l'analyse factorielle exploratoire est valide : un niveau remarquable d'adéquation de l'échantillon (0.84) ; un khi-deux significatif à p<0.001 au test de sphéricité de Bartlett ; et des degrés de saturation des facteurs de >0.5 statistiquement significatifs et 80 % de la variance expliquée pour n>120, le critère d'extraction retenu étant l'Eigenvalue >1. Après 14 itérations, l'analyse factorielle a extrait 10 facteurs expliquant 66% de la variance totale et qui semblent mesurer chacun un construit théorique assez différent.

Voici l'organisation des facteurs, avec leur fiabilité respective (indice alpha de Cronbach) et le pourcentage de la variance totale expliqué par chacun.

1. *Religion/spiritualité/morale* ($\alpha=.86$; 28.6 %) : ce facteur regroupe toutes les raisons du choix de l'IEF qui sont explicitement reliées à la transmission de valeurs religieuses, spirituelles et morales. Il exprime le désir des parents d'être plus impliqués dans ces aspects de l'éducation de l'enfant.
2. *Motivation et socialisation* ($\alpha=.84$; 7.2%) : les raisons reliées à ce facteur dénoncent des apprentissages non significatifs nuisant à la motivation à apprendre, la violence, l'esprit de compétition, les évaluations, la pression des pairs, une structure sociale non représentative de la société, l'encouragement au conformisme. Ce facteur révèle la perception d'effets négatifs de l'école sur la motivation et la socialisation de l'enfant.
3. *Responsabilité parentale* ($\alpha=.83$; 7.0 %) : ce facteur rassemble les énoncés qui portent sur le rôle des parents dans l'éducation de l'enfant. Il s'appuie sur l'idée que l'éducation est avant tout une responsabilité parentale et que les parents seraient les mieux placés pour assurer cette éducation, avant comme après l'âge de cinq ans.

⁹ Ce type d'analyse permet de regrouper les items du questionnaire en un certain nombre de facteurs distincts, à partir des corrélations fortes (ou de la variance limitée) des réponses à certains items.

Il est aussi question d'une capacité des parents à choisir les influences extérieures à la famille, que ce soit en restreignant celles qui auraient eu lieu à l'école, ou en élargissant l'éventail des informations et des stimulations accessibles, à l'extérieur de l'école.

4. *Développement socioaffectif et personnel* ($\alpha=.76$; 4.5 %) : les raisons liées à ce facteur expriment un souci d'offrir à l'enfant un enseignement qui lui soit adapté, par l'enseignement individuel ou en petit groupe, par un meilleur ratio adulte/enfant et par une prise en compte de la précocité de l'enfant, le cas échéant.
5. *Liberté de l'enfant* ($\alpha=.77$; 4.0 %) : ce facteur est lié à des énoncés qui mettent en avant une éducation plus libre, déplorant que l'enfant soit contraint à passer trop de temps à l'école, soumis à trop de règles et de discipline. Il affirme qu'on peut bien réussir sa vie sans diplôme.
6. *Expérience scolaire négative de l'enfant* ($\alpha=.81$; 3.5 %) : les quatre énoncés rattachés à ce facteur rapportent des expériences scolaires négatives vécues par l'enfant, son malaise à l'intérieur du cadre scolaire, une transformation négative lors de la fréquentation scolaire et son propre choix de ne pas fréquenter l'école.
7. *Préparation de l'enfant* ($\alpha=.87$; 3.2 %) : ce facteur met en lumière les raisons que donnent les parents qui considèrent que leur enfant, à l'âge du début de l'instruction obligatoire, n'y était pas prêt sur le plan psychologique ou cognitif.
8. *Enrichissement relationnel familial* ($\alpha=.73$; 2.8 %) : des raisons concernant le projet éducatif familial se regroupent sous ce facteur, soit celles qui mettent en avant le plaisir de vivre et d'apprendre en famille, de développer les relations entre parent et enfant ainsi qu'au sein de la fratrie, de ne pas être séparés pendant de longues périodes et d'offrir un enrichissement.
9. *Programme d'études et méthodes* ($\alpha=.65$; 2.5 %) : ce facteur relie deux énoncés qui portent sur un désaccord avec les méthodes d'enseignement à l'école et avec le PER, ne correspondant pas suffisamment aux intérêts et aux forces de l'enfant.
10. *Garçons* ($\alpha=\text{sans objet, item unique}$; 2.3%) : ce facteur met en exergue une inadéquation de l'école avec les besoins des garçons, en particulier.

Le degré d'intercorrélation entre certains facteurs (tableau 8) est plutôt élevé ($p>0.5$, en vert), mais pour d'autres, il est plutôt faible ($p<0.4$, en rouge). Nous ne pouvons donc pas conclure à un fort niveau d'indépendance de tous les facteurs. Seul le facteur « garçons » n'est fortement corrélé à aucun autre item.

Tableau 8

Intercorrélation des facteurs (khi-deux de Pearson)

Corrélations	Religion/ spiritualité/ morale	Motivation, socialisation	Respons. parentale	Développ. socioaffectif et personnel	Liberté de l'enfant	Expérience scolaire négative	Préparation de l'enfant	Enrichiss. relationnel familial	Programme d'études et méthodes
Religion/ spiritualité/ morale									
Motivation et socialisation	.55**								
Responsabilité parentale	.68**	.69**							
Dévelop- pement socioaffectif et personnel	.56**	.54**	.59**						
Liberté de l'enfant	.42**	.67**	.60**	.43**					
Expérience scolaire négative	.25*	.33**	.29**	.56**	.25**				
Préparation de l'enfant	.22*	.36**	.39**	.32**	.43**	.20*			

Enrichissement relationnel familial	.54**	.49**	.61**	.40**	.51**	.10	.26**		
Programme d'études et méthodes	.40**	.56**	.45**	.44**	.49**	.35**	.40**	.26**	
Garçons	.29**	.23*	.28**	.35**	.23*	.25*	.14	.15	.27**

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Il faut noter que le rationnel décisionnel d'une même famille est multifactoriel, c'est-à-dire qu'il s'appuie sur plusieurs facteurs (tableau 9). En moyenne, sept des dix facteurs revêtent une importance « grande » (2) à « très grande » (3) dans la décision d'une même famille, et neuf y ont une importance « moyenne » (1) à « très grande » (3).

Tableau 9

Importance accordée à chaque facteur par l'ensemble des participant-e-s

Facteurs	Moyenne	Écart-type	N
Motivation et socialisation	2.90	0.72	120
Enrichissement relationnel familial	2.67	0.77	134
Responsabilité parentale	2.53	0.87	129
Programme d'études et méthodes	2.53	1.00	124
Liberté de l'enfant	2.34	0.80	118
Expérience scolaire négative	2.31	1.22	107
Développement socioaffectif et personnel	2.21	0.83	118
Religion/spiritualité/morale	1.77	0.93	126
Préparation de l'enfant	1.28	1.45	123
Garçons	0.64	1.03	124

De plus, les faibles écarts-types des facteurs « motivation et socialisation » (0.72) et « enrichissement relationnel familial » (0.77) autour d'une moyenne proche de 3 (« très grande importance ») montrent que ce sont des facteurs d'importance pour la très grande majorité des familles de l'échantillon ; d'ailleurs, respectivement 87 % et 79 % y accordent une « grande » ou une « très grande » importance.

7. Discussion et conclusion

Discutons d'abord des résultats quant aux motivations des parents pratiquant l'IEF en Suisse romande. Les raisons retenues sont multiples et hétérogènes. En effet, des 59 raisons proposées, chacune s'est avérée être d'une « très grande » importance pour au moins cinq familles, alors qu'aucune n'a reçu l'assentiment général. Dans cet ensemble de raisons, celles qui ont le plus d'importance pour le plus grand nombre de familles sont : le rejet de la compétition et de l'évaluation scolaires (20), la protection de la motivation de l'enfant (32), les qualités de l'enseignement individuel (7) et le projet familial (4) ; celles qui en ont le moins sont : les activités des parents (47), l'inadéquation de l'école pour les garçons (43), le respect d'une prescription divine (14) et une maladie de l'enfant (49) ; alors que certaines raisons polarisent les parents, selon qu'une situation a été vécue ou non : des événements graves survenus à l'école, des difficultés ou des souffrances de l'enfant, et une perception d'inadéquation entre l'enfant et le système scolaire public.

Une logique interne à cette multitude de raisons a été dégagée, sous la forme de dix facteurs motivationnels. Sept facteurs ont, en moyenne, une grande ou une très grande importance pour l'ensemble des parents de

l'échantillon : les enjeux de motivation et de socialisation de l'enfant, l'enrichissement relationnel familial, le prolongement de la responsabilité parentale, la critique du programme d'études et des méthodes scolaires, la préservation de la liberté de l'enfant, son expérience scolaire négative et le souci de son développement socioaffectif et personnel. Trois facteurs ont beaucoup moins d'importance pour ces parents, voire aucune : le facteur religieux, spirituel ou moral ; le manque de préparation de l'enfant pour l'entrée à l'école et une école peu adaptée pour les garçons. L'analyse de l'importance de chaque facteur pour une famille révèle que le rationnel décisionnel d'une même famille est multifactoriel, ce qui écarte la possibilité d'une catégorisation des parents selon leurs motivations.

Certains de nos résultats s'apparentent aux quatre thèmes issus de l'étude de Neuman et Guterman (2019). Par exemple, notre facteur relatif à la responsabilité parentale rejoint leur thème « continuité du rôle parental » ; notre facteur « expérience scolaire négative » – auquel on pourrait joindre nos quatre énoncés de raisons d'ordre logistique (47 à 50) – représente des « événements contextuels ». Toutefois, plusieurs de nos huit autres facteurs chevauchent leurs deux autres thèmes (« changement délibéré » et « problème éducationnel »). C'est le cas, par exemple, de la critique des programmes et des méthodes scolaires, et du souci du développement socioaffectif et personnel de l'enfant, puisqu'ils comportent à la fois la dimension idéologique du premier et la dimension pédagogique du deuxième. C'est pourquoi nous considérons que nos huit facteurs obtenus par analyse factorielle regroupent les raisons plus efficacement et les décrivent plus exactement que plusieurs catégorisations créées qualitativement et semblant forcer une impossible dissociation entre la philosophie de l'éducation et la pédagogie.

Aussi, en comparant ces résultats à ceux de l'étude québécoise de référence (Brabant et al., 2003, 2004), nous remarquons que l'organisation factorielle des deux études est très proche, comme l'illustre la figure 1 ci-dessous. Cette similitude soutient la cohérence interne de la liste de raisons composant le questionnaire. Nous suggérons que ce questionnaire pourrait être utilisé à nouveau pour une étude longitudinale ou comparative, tout en continuant de l'améliorer.

Figure 1

Correspondance des facteurs motivationnels au Québec (Brabant et al., 2003, 2004) et en Suisse



De plus, la comparaison de l'importance accordée aux facteurs par les familles québécoises et suisses montre des similarités et quelques particularités (tableau 10). En effet, les facteurs auxquels l'ensemble des répondant-e-s au Québec (Brabant et al., 2003, 2004) et en Suisse accorde en moyenne une importance « moyenne » à « grande » sont les mêmes (en tenant compte des correspondances ci-dessus), sauf l'expérience scolaire négative qui revêt davantage d'importance en Suisse. De même, les autres facteurs, ayant le moins d'importance pour l'ensemble des répondant-e-s, sont les mêmes. On remarque toutefois que le facteur qui concerne le manque de préparation de l'enfant, sur les plans psychologique et cognitif, pour l'entrée à l'école est davantage souligné en Suisse, ce qui n'est pas étonnant puisque le début de la fréquentation scolaire obligatoire (à 4 ans) y est deux ans plus précoce qu'au Québec (à 6 ans).

Tableau 10

Comparaison de l'importance moyenne accordée aux facteurs par l'ensemble des répondant-e-s au Québec (Brabant et al., 2003, 2004) et en Suisse

Facteurs auxquels l'ensemble des répondant-e-s accorde en moyenne une importance...	
[Québec]	[Suisse]
« moyenne » (2) à « grande » (3)	
Projet familial (2.9)	Motivation / socialisation (2.9)
Critique de l'organisation scolaire (2.63)	Enrichissement relationnel familial (2.67)
	Programme d'études / méthodes (2.53)
	Responsabilité parentale (2.53)
Enrichissement scolaire (2.34)	Liberté de l'enfant (2.34)
Développement socioaffectif (2.23)	Expérience scolaire négative (2.31)
	Développement socioaffectif et personnel (2.21)
« faible » (1) à « moyenne » (2)	
Religion / spiritualité / morale (1.94)	Religion / spiritualité / morale (1.77)
Expérience scolaire négative (1.52)	Préparation de l'enfant (1.28)
« nulle » (0) à « faible » (1)	
Caractéristiques de l'enfant (0.94)	Garçons (0.64)

Enfin, comme dans les contextes canadiens et australiens, on observe que la hiérarchie des raisons construite à partir de nos résultats diffère sensiblement de celles des études anglo-saxonnes antérieures (Chapman et O'Donoghue, 2000 ; Bielick et al., 2001) dans lesquelles la religion arrive habituellement parmi les premières. Pour les familles romandes, c'est plutôt l'inverse qui se produit. Seul-e-s cinq répondant-e-s sur 137 accordent une très grande importance à l'item relatif à une prescription divine (14), alors que 102 répondants ne lui en accordent aucune. Même si les chercheur-e-s du domaine suggèrent la comparaison entre les contextes socio-politiques et interculturels, cette méthodologie est souvent hasardeuse, car « comparaison n'est pas raison » (Schultheis, 1989). Pour interpréter cette différence, nous pourrions prudemment poser l'hypothèse que la relation entre le religieux et l'instruction publique pose moins problème en Suisse, où les subdivisions législatives permettent des configurations et des approches différentes du même prescrit selon chaque canton, institution, ou commune, réduisant ainsi les oppositions idéologiques fortes que peuvent produire ailleurs les politiques monolithiques de larges territoires ayant des gouvernances scolaires très centralisées. En effet, en Suisse, « la puissance publique ne pouvait prendre au niveau national la forme d'un État centralisateur, qui recourrait au monopole et aurait pour fonction d'imposer, de contrôler, d'administrer ni même, sur le long terme, de réguler et d'unifier. » (Hofstetter, 2012, par. 41). Ainsi, le « désenchantement du monde » et son effet sur le champ de l'éducation (Dubet, 2010) ne donnent pas lieu à une force d'opposition contre une structure de gouvernance scolaire unique et définie dans des vues idéologiques, mais de manière pragmatique, à une discussion des méthodes et moyens de transmissions des apprentissages, et ce, à un niveau régional ou local : une école, une commune, voire un canton.

Pour approfondir un autre aspect local des résultats, nous avons cherché à mieux comprendre la teneur de l'important désaccord de 22 parents avec la mise en œuvre des programmes d'enseignement scolaire romand (36). Parallèlement à leur motivation liée à cet énoncé, la totalité ou la très grande majorité de ces répondant-e-s critiquent l'esprit de compétition et d'évaluation à l'école (20) et son conformisme (26), alors qu'ils accordent une grande importance à l'enseignement individuel (7), aux apprentissages significatifs (27) et à la motivation (32). Nous pouvons donc émettre l'hypothèse qu'il s'agit essentiellement d'une critique des méthodes d'enseignement, plutôt qu'une critique des prescrits étatiques qui serait davantage suggérée par les énoncés portant sur un désir d'enrichissement éducatif (1), la précocité de l'enfant (6), la volonté d'un meilleur contrôle sur l'éducation (13), la recherche de plus d'informations et de stimulations pour l'enfant (17), de développement spirituel (22), le rejet d'un nivellement par le bas (23), les besoins spéciaux de l'enfant (42), et la réussite sans diplôme (44). Entendons par « prescrits étatiques » les référents en usage dans les écoles publiques (Mottier-Lopez, 2017), les objectifs du PER et sa référentialisation, soit le choix des contenus d'apprentissage et l'évaluation qui en est faite. Il s'agirait donc ici plutôt d'une critique des méthodes choisies pour soutenir la progression

des élèves, par exemple parce qu'elles se concentrent davantage sur des savoirs spécifiques que sur des tâches complexes, s'éloignant de savoirs transversaux ou interdisciplinaires ; ou une critique des modes d'évaluation des apprentissages, ne s'appuyant pas sur des évaluations formatives ou différenciées, mais à seule fonction de sélection sociale.

Cette dernière pourrait être vue comme produisant des injustices, si l'on interprète ainsi les items « besoins spéciaux » (42), « avancé pour son âge » (6) et « nivellement par le bas » (23). Notons encore que le positionnement des parents renverrait alors, en un certain sens, à ce que le sociologue Dubet relève eu égard à la critique du champ scolaire dans les sociétés contemporaines, soit que « l'utilité sociale des diplômes constitue aussi un critère de justice » et qu'aujourd'hui, selon de nouvelles normes sociétales, « une école juste doit donc se préoccuper de l'utilité sociale des formations qu'elle propose » (Dubet, 2010, p. 33). Par ailleurs, la critique des parents sur les prescrits étatiques comporterait également un questionnement philosophique : ce qui pourrait être entendu dans les items « enrichissement » (1) et « informations/stimulations » (17), voire « développement spirituel » (22). Il va sans dire qu'il ne s'agit ici que d'hypothèses qui devraient être vérifiées par d'autres études.

Cette étude a également mis en lumière les raisons que nous avons ajoutées au questionnaire. Ainsi, l'énoncé « intérêts de l'enfant » (54), fait partie des raisons ayant récolté le plus d'adhésion. Cet énoncé formule en effet l'un des piliers de l'« apprentissage autodirigé », une pratique qui gagne en popularité dans le monde de l'IEF, selon nos observations. Plusieurs de ces nouveaux items se retrouvent parmi les réponses polarisées (51, 52, 53 et 58), révélant des souffrances infantiles et des événements graves vécus en milieu scolaire, de même qu'un item révélant un phénomène d'exclusion de certains élèves par les agents scolaires eux-mêmes (59), pour lesquels l'IEF apparaît comme une nécessaire soupape. Bien que ces raisons du choix de l'IEF ne soient pas prépondérantes au sein de l'échantillon, les familles qui les vivent méritent tout autant l'attention publique.

Rappelons que notre étude a décrit un échantillon de 137 familles offrant l'IEF à 200 enfants en Suisse romande, dont les parents sont généralement plus instruits que la population générale, mais ne sont pas plus fortunés, notamment parce que l'un d'eux n'occupe pas d'emploi, se dédiant à l'IEF (82 %), habituellement une femme (70 %). Leurs réponses majoritaires tracent un portrait de familles qui vivent en campagne (70 %), n'ont pas de pratique religieuse régulière (80 %) et dont le parent qui assume la plus grande part de l'éducation détient souvent une formation ou une expérience en enseignement (44 %). Ces familles font l'IEF depuis plus de deux ans (59 %), en français (89 %). Les parents utilisent des méthodes pédagogiques variées, essaient de respecter le PER, du moins pour les matières principales (70 %) et consentent à collaborer avec les instances responsables de l'IEF (96 %). Ces familles socialisent en fréquentant des institutions culturelles ou artistiques (83 %), des activités de plein air ou des installations sportives (75 %) et au moins un regroupement de familles IEF (66 %).

Par son effort de documentation et de nuance, cette première analyse à grande échelle du phénomène de l'IEF en Suisse romande pourrait favoriser l'intercompréhension et la collaboration entre États et familles. Ainsi, la démarche de recherche et ses résultats contribuent, d'une part, à informer l'institution de réalités parfois invisibles ; et d'autre part, à prévenir un débat non informé risquant de réduire un phénomène éducatif à son seul axe politique, de le trahir par des analyses sociologiques hâtives, de provoquer indûment une opposition entre instruction publique et instruction en famille, ou de le lire à partir d'une axiologie préconstruite entre enseignement et apprentissage dans chacun des contextes.

Nos résultats montrent plutôt la prédominance d'une interrogation du champ de l'éducation, de certaines de ses méthodes traditionnelles et de sa difficulté à prendre en compte la spécificité de l'enfant. Ce mouvement éducatif international pourrait révéler l'émergence d'un lien critique entre parents et école, exprimant une volonté de développer d'autres compétences chez les enfants, et donc un rapport nouveau à la transmission et à l'évaluation des savoirs. Cette motivation apparaît doublée d'aspects plus pragmatiques comme des questions de temporalité et de mobilité, possiblement liés à des phénomènes sociaux plus larges comme l'urbanisation des campagnes, la mobilité pour le travail, l'accélération du rythme familial, et leur impact sur le champ éducatif.

Références

- Arai, B. A. (2000). Reasons for home schooling in Canada. *Canadian Journal of Education*, 25(3), 204-217. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2783>
- Audain, T. (1987). Home education: the third option. *The Canadian School Executive*, 6(10), 18-21.
- Aurini, J., et Davies, S. (2005). Choice without markets: Homeschooling in the context of private education. *British Journal of Sociology of Education*, 26(4), 461- 474. <https://doi.org/10.1080/01425690500199834>
- Bielick, S., Chandler, K., et Broughman, S. P. (2001). *Homeschooling in the United States: 1999* (NCES 2001-033). Washington, DC: National Center for Education Statistics. Repéré le 8 octobre 2020 à <https://nces.ed.gov/pubs2001/2001033.pdf>

- Blok, H., Merry, M. S., et Karsten, S. (2017). The legal situation of home education in Europe. Dans M. Gaither, (Dir.), *The Wiley handbook of home education*, (pp. 394-421). Wiley Blackwell.
- Brabant, C. (2018, mai). L'« école à la maison » : l'apprentissage en famille et au sein de la collectivité. *Enjeux pédagogiques - Revue professionnelle de la Haute École Pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel*, (30), 10-12. <https://www.hep-bejune.ch/Htdocs/Files/v/6380.pdf>
- Brabant, C., Bourdon, S., et Jutras, F. (2003). Home education in Quebec: Family first. *Evaluation & Research in Education*, 17(2-3), 112-131. <https://doi.org/10.1080/09500790308668296>
- Brabant, C., Bourdon, S., et Jutras, F. (2004). L'école à la maison au Québec : l'expression d'un choix familial marginal. *Enfances, familles, générations*, 1(1). <https://doi.org/10.7202/008894ar>
- Brabant, C., et Caneva, C. (2020). L'acceptabilité éthique de l'apprentissage en famille au sein des communautés juives haredies au Québec : une étude de cas. *Revue française de pédagogie*, (205), 81-94. <https://doi.org/10.4000/rfp.8646>
- Brabant, C., et Dumond, M. (2017). Home education in Canada. Dans M. Gaither (Dir.), *The Wiley handbook of home education* (pp. 271-302). Wiley Blackwell.
- Canton du Valais. (2017). *Directives concernant la scolarisation à domicile*. Département de l'économie et de la formation. Repéré le 8 octobre 2020 à <http://avif.ch/images/2017-11-8-Directives.pdf>
- Canton de Vaud. (2018). *Modalités et cadre légal de la scolarisation à domicile*. Direction générale de l'enseignement obligatoire, Direction pédagogique. Repéré le 8 octobre 2020 à https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_dp/DP_scolarisation_domicile.pdf
- Chapman, A., et O'Donoghue, T. A. (2000). Home schooling: an emerging research agenda. *Education Research and Perspectives*, 27(1), 19-36.
- Chiffelle, J. (2019, 31 août). Des cantons romands prévoient de réformer l'école à la maison. *Radio Télévision Suisse, Régions*. Repéré à <https://www.rts.ch/info/regions/10667906-des-cantons-romands-prevoient-de-reformer-l-ecole-a-la-maison-.html>
- Common, R. W., et MacMullen, M. (1986). Home schooling... A growing movement. *Education Canada*, été, 4-7.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (1970, 29 octobre). *1.1. Concordat sur la coordination scolaire de 1970*. Repéré à <https://www.ciip.ch/FileDownload/Get/348>
- Corthay, S. (2016, 5 septembre). Vaud fait office de canton-refuge pour l'école à la maison. *Radio Télévision Suisse, Régions*. Repéré à <https://www.rts.ch/info/regions/7992434-vaud-fait-office-de-canton-refuge-pour-l-ecole-a-la-maison.html>
- Denayrouse, C. (2018, 25 août). Apprendre à la maison : l'autre école. *24 heures – culture*. Repéré à <https://www.24heures.ch/vivre/apprendre-maison-ecole/story/29236674>
- Dubet, F. (2010). Déclin de l'institution et/ou néolibéralisme ? *Éducation et sociétés*, 25(1), 17-34. <https://doi.org/10.3917/es.025.0017>
- État de Fribourg. (2014). *Loi sur la scolarité obligatoire - RSF 411.0.1*. Banque de données de la législation fribourgeoise. Repéré le 8 octobre 2020 à https://bdlf.fr.ch/app/fr/texts_of_law/411.0.1
- État de Fribourg. (2016a). *Règlement de la loi sur la scolarité obligatoire - RSF 411.0.11*. Banque de données de la législation fribourgeoise. Repéré le 8 octobre 2020 à https://bdlf.fr.ch/app/fr/texts_of_law/411.0.11
- État de Fribourg. (2016b). *Scolarisation à domicile*. Repéré le 8 octobre 2020 à <https://www.fr.ch/dics/formation-et-ecoles/4-15-ans/scolarisation-a-domicile>
- État de Genève. (2008, 27 août). *Règlement relatif à l'enseignement privé. Législation genevoise - C 1 10.83*. Site officiel du Canton de Genève. https://www.ge.ch/legislation/rsg/fls/rsg_c1_10p83.html
- Fassa, F. (2018). Le homeschooling : ce qu'un faux problème peut apporter à la compréhension de la réalité scolaire. *Enjeux pédagogiques - Revue professionnelle de la Haute École Pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel*, (30), 8-9. <https://www.hep-bejune.ch/Htdocs/Files/v/6380.pdf>
- Fields-Smith, C., et Kisura, M. W. (2013). Resisting the status quo: The narratives of black homeschoolers in metro-Atlanta and metro-DC. *Peabody Journal of Education*, 88(3), 265-283. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2013.796823>
- Gaither, M. (2019, 7 juin). How I started: parental motivations in parents' own words. *International Center for Home Education Research Reviews*. Repéré à <http://icher.org/blog/?p=4188>
- Genecand, M.-P. (2017, 27 août). École à la maison, les héritiers de Jean-Jacques Rousseau. *Le Temps*. Repéré à <https://www.letemps.ch/societe/2017/08/21/ecole-maison-familles-romandes-education>
- Giroud, V. (2019, 21 juin). École à la maison, ça va se compliquer pour les Neuchâtelois. *Arcinfo*. Repéré à <https://www.arcinfo.ch/articles/regions/canton/l-ecole-a-la-maison-ca-va-se-compliquer-pour-les-neuchate-lois-848765>
- Grady, S. (2017, 26 septembre). A fresh look at homeschooling in the U.S. [NCES Blog]. Washington, DC: National Center for Education Statistics. Repéré à <https://ies.ed.gov/blogs/nces/post/a-fresh-look-at-homeschooling-in-the-u-s>
- Grand Conseil de la République et Canton de Neuchâtel. (1984, 28 mars). *Loi sur l'organisation scolaire du canton de Neuchâtel. RSN 410.10*. Recueil systématique de la législation neuchâteloise. Repéré à <http://rsn.ne.ch/default.aspx>
- Grand Conseil de la République et Canton de Neuchâtel. (1986, 19 février). *Arrêté concernant le contrôle de l'enseignement privé. RSN 410.241*. Recueil systématique de la législation neuchâteloise. Repéré à <http://rsn.ne.ch/DATA/program/books/20192/hm/410241.htm>
- Hochstrasser, S. (2018, 6 juillet). Le succès de l'école à la maison inquiète. *Arcinfo*. Repéré à <https://www.arcinfo.ch/articles/suisse/le-succes-de-l-ecole-a-la-maison-inquiete-769207>
- Hofstetter, R. (2012). La Suisse et l'enseignement aux XIXe-XXe siècles. Le prototype d'une « fédération d'États enseignants » ? *Histoire de l'éducation*, (134), 59-80. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.2499>
- International Center for Home Education Research. (2020). *Foire aux questions sur l'éducation en famille*. Repéré le 8 octobre 2020 à http://icher.org/faq_worldwide_fr.html
- Klein, G. (2019, 16 septembre). L'école à la maison n'est pas un droit prévu par la constitution suisse. *Radio Télévision Suisse*. Repéré à <https://www.rts.ch/info/suisse/10711792-l-ecole-a-la-maison-n-est-pas-un-droit-prevu-par-la-constitution-suisse.html>

- Knowles, J. G. (1991). Parents' rationales for operating home schools. *Journal of Contemporary Ethnography*, 20(2), 203-230. <https://doi.org/10.1177%2F089124191020002004>
- Kunzman, R., et Gaither, M. (2013). Homeschooling: a comprehensive survey of the research. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*, 2(1), 4-59. <https://www.othereducation.org/index.php/OE/article/view/10>
- Kunzman, R., et Gaither, M. (2020). Homeschooling: an updated comprehensive survey of the research. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*, 9(1), 253-336. <https://www.othereducation.org/index.php/OE/article/view/259>
- Lévy, R. (2010). *La structure sociale de la Suisse. Radiographie d'une société*. Presses polytechniques et universitaires.
- Lines, P. M. (1999). Homeschoolers: estimating numbers and growth. Washington, DC: National Institute on Student Achievement, Curriculum, and Assessment. Repéré le 8 octobre 2020 à <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED456167.pdf>
- Mares, M., et Bachmann, D. (2017, 30 août). De plus en plus d'élèves suivent l'école à la maison en Suisse. [Vidéo]. *Radio Télévision Suisse*. Repéré à <https://www.rts.ch/play/tv/19h30/video/de-plus-en-plus-deleves-suivent-lecole-a-la-maison-en-suisse?id=8880282>
- Marshall, D. J., et Valle, J. P. (1996). Public school reform: potential lessons from the truly departed. *Education Policy Analysis Archives*, 4(12), 1-12. <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/635/757>
- Maulini, O. (2016). *Que penser... du homeschooling ?* Université de Genève. Repéré le 8 octobre 2020 à <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-1604.pdf>
- Maulini, O. (2017). *L'école à domicile : menace ou soupape pour l'instruction publique ?* Université de Genève. <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-1707.pdf>
- Mayberry, M. (1988). Characteristics and attitudes of families who Home School. *Education and Urban Society*, 21(1), 32-41. <https://doi.org/10.1177%2F0013124588021001004>
- Mayberry, M. (1989). Home-based education in the United States: demographics, motivations and educational implications. *Educational Review*, 41(2), 171-180. <https://doi.org/10.1080/0013191890410208>
- Mazama, A., et Musumunu, G. (2015). *African Americans and homeschooling: Motivations, opportunities, and challenges*. Routledge.
- McQuiggan, M., Megra, M., et Grady, S. (2017). Parent and Family Involvement in Education: Results from the National Household Education Surveys Program of 2016 (NCES 2017-102). U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics. Repéré le 8 octobre 2020 à <https://nces.ed.gov/pubs2017/2017102.pdf>
- Mottier-Lopez, L. (2017). Une modélisation pour appréhender la référentialisation dans l'évaluation des apprentissages des élèves. Dans P. Detroz (Dir.), *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines* (p. 169-192). De Boeck Supérieur.
- Murphy, J. (2012). *Homeschooling in America: Capturing and assessing the movement*. Corwin.
- Murphy, J. (2014). The social and educational outcomes of homeschooling. *Sociological Spectrum*, 34(3), 244-272. <https://doi.org/10.1080/02732173.2014.895640>
- Murphy, J., Gaither, M., et Gleim C. E. (2017). The calculus of departure. Parent motivations for homeschooling. Dans M. Gaither (Dir.), *The Wiley Handbook of Home Education* (pp. 86-120). Wiley.
- Nemer, K. M. (2002). Understudied education: toward building a homeschooling research agenda. National Center for the Study of Privatization in Education. Repéré le 8 octobre 2020 à <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.540.9790>
- Neuman, A., et Guterman, O. (2019). How I started home schooling: founding stories of mothers who home school their children. *Research Papers in Education*, 34(2), 192-207. <https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1420815>
- Office fédéral de la statistique. (2014, 18 décembre). *Nouvelle définition statistique des agglomérations et des villes 2012. 5,9 millions de personnes vivent dans les agglomérations*. [Communiqué de presse]. Confédération suisse. Repéré à <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/catalogues-banques-donnees/communiqués-presse.assetdetail.38622.html>
- Office fédéral de la statistique. (2017, 21 septembre). *Population résidente permanente et non permanente selon la catégorie de nationalité, le sexe et le canton, 2^e trimestre 2017*. Confédération suisse. Repéré à <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population.assetdetail.3322565.html>
- Office fédéral de la statistique. (2018). *Répartition des salaires pour les temps pleins et temps partiels selon les classes de salaires nets. Enquête sur la répartition des salaires*. Confédération suisse. Repéré le 8 octobre 2020 à https://www.pxweb.bfs.admin.ch/pxweb/fr/px-x-0304010000_121/px-x-0304010000_121/px/table/tableViewLayout2/?rxid=3d605ddc-a4e7-4e94-bb8f-622d3aff50e8
- Office fédéral de la statistique. (2020). *Niveau de formation de la population – Données de l'indicateur*. Confédération suisse. Repéré à <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/situation-economique-sociale-population/egalite-femmes-hommes/formation/niveau-formation.assetdetail.12527179.html>
- Princiotta, D., Bielick, S., et Chapman, C. (2006). *Homeschooling in the United States: 2003 (NCES 2006-042)*. National Center for Education Statistics. Repéré le 8 octobre 2020 à <https://nces.ed.gov/pubs2006/2006042.pdf>
- Rauber, P. (2016, 17 mai). Apprendre, mais pas en classe. *La Gruyère*. Repéré à <https://www.lagruyere.ch/2016/05/apprendre-mais-pas-en-classe.html>
- Ray, B. D. (2001). Homeschooling in Canada. *Education Canada*, 41(1), 28-31.
- Ray, B. D. (2019, 23 mars). *Research facts on homeschooling. Homeschool fast facts*. National Home Education Research Institute. Repéré à <https://www.nheri.org/research-facts-on-homeschooling/>
- République et canton du Jura. (1984, 10 mai). *Loi sur l'enseignement privé*. Recueil systématique jurassien, 417.1. Repéré à https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwj8q7er-s_pAhUMoHIEHRIOBQMqFjAAegQIBB&curl=https%3A%2F%2Frsju.jura.ch%2Ffr%2Fviewdocument.html%3Fid%3D20078%26id%3D37007%26v%3D1%26Download%3D1&cusg=AOvVaw19_oXRb4HBBXo8a5QR9MUv
- Rothermel, P. (1999). A nationwide study of home education: early indications and wider implications. *Education Now*, 24(été).
- Safran, L. (2010). Legitimate peripheral participation and home education. *Teaching and Teacher Education*, 26(1), 107-112. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.002>

Scheuble, K., et Stouder, V. (2018, mai). Quelle place accorder à l'école à la maison ? Quel sens y donner ? Témoignages de différents acteurs concernés et touchés par cette manière de s'instruire pour le moins radicale. *Enjeux pédagogiques - Revue professionnelle de la Haute École Pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel*, (30), 34-35. <https://www.hep-bejune.ch/Htdocs/Files/v/6380.pdf>

Schultheis, F. (1989) Comme par raison - comparaison n'est pas toujours raison. Pour une critique sociologique de l'usage social de la comparaison interculturelle. *Droit et société*, (11-12), 219-244. <https://doi.org/10.3406/dreso.1989.1032>

Spiegler, T. (2010). Parents' motives for home education: the influence of methodological design and social context. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 3(1), 57-70. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1052440.pdf>

Sprenger, A.-S. (2017, 9 avril). Enfants: ils font l'école à la maison. *Femina*. Repéré à <https://femina-prod.iwf.io/societe/actu-societe/enfants-ils-font-lecole-a-la-maison>

Tilman, A. (2017). *L'enseignement à domicile en Belgique francophone : exploration des motivations parentales*. (Mémoire de maîtrise en sociologie, Université catholique de Louvain). Repéré le 8 octobre 2020 à https://dial.uclouvain.be/memoire/ucl/en/object/thesis%3A10460/datastream/PDF_01/view

Tribunal fédéral. (2019, 16 septembre). *Arrêt du 22 août 2019 (2C_1005/2018). Pas de droit constitutionnel à un enseignement privé à domicile – même des réglementations cantonales très restrictives sont admissibles*. Lausanne : Suisse. Repéré à https://www.bger.ch/files/live/sites/bger/files/pdf/fr/archive/2C_1005_2018_2019_09_16_T_f_09_57_34.pdf

Van Galen, J. (1987). Explaining home education: parents' accounts of their decision to teach their own children. *The Urban Review*, 19(3), 161-177. Repéré le 8 octobre 2020 à <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01111877>

Van Galen, J. (1988). Ideology, curriculum and pedagogy in home education. *Education and Urban society*, 21(1), 52-68. <https://doi.org/10.1177%2F0013124588021001006>

Wang, K., Rathbun, A., et Musu, L. (2019). *School choice in the United States: 2019 (NCES 2019-106)*. National Center for Education Statistics. <https://nces.ed.gov/pubs2019/2019106.pdf>

Weber, B. (2016, 29 août). Ils font l'école à la maison. Témoignages : deux familles qui ont décidé de scolariser leurs enfants à domicile, racontent leur vision de l'éducation. Les disparités cantonales sont importantes. *Coopération*. Repéré à <https://www.cooperation.ch/rubriques/famille/reportages/2016/ils-font-lecole-a-la-maison-67676/>

Annexe 1 : Énoncés de raisons du choix de l'IEF dans le questionnaire, adapté de Brabant (2004)

Mots-clés	Énoncés du questionnaire
1. enrichissement	Nous pouvons offrir plus d' enrichissement à la maison.
2. choix de l'enfant	C'est le choix de mon enfant et je le respecte.
3. liberté/flexibilité	J'ai fait ce choix pour la liberté et la flexibilité que cela donne à la famille.
4. projet familial	L'école à la maison est un projet familial , pour le plaisir de vivre et de découvrir ensemble.
5. parents mieux placés	Les parents sont ceux qui connaissent le mieux leur enfant et qui sont les mieux placés pour s'engager dans son éducation.
6. avancé pour son âge	Mon enfant est avancé pour son âge .
7. enseignement individuel	L' enseignement individuel ou en petit groupe est plus efficace et améliore l'apprentissage.
8. séparé longues périodes	Je ne veux pas être séparé(e) de mon enfant pour d'aussi longues périodes de temps.
9. sens moral	Je veux développer le sens moral de mon enfant.
10. relations familiales	J'accorde beaucoup d'importance aux relations parent-enfant et entre frères et sœurs.
11. religion	Je désire transmettre à mon enfant des valeurs et un mode de vie conformes à ma religion .
12. philosophie	Je désire transmettre à mon enfant des valeurs et un mode de vie conformes à ma philosophie .
13. contrôle sur l'éducation	Je souhaite avoir davantage de contrôle sur ce que mon enfant apprend.
14. prescription divine	Dieu nous a donné des enfants, nous demande de les élever et de leur enseigner à respecter l'autorité des Saintes Écritures.
15. poursuivre après 5 ans	J'ai fait avec succès l'éducation de mon enfant entre 0 et 5 ans et je me sens capable de continuer .
16. influences extérieures	Je désire protéger mon enfant des influences extérieures non désirées.
17. informations/stimulations	En étant à l'extérieur de l'école, mon enfant a accès à plus d'informations et de stimulations .
18. responsabilité parentale	L'éducation est ma responsabilité et non celle de l'État.
19. respect/discipline	Je veux élever mon enfant dans le respect et la discipline .
20. compétition/évaluation	La compétition et l' évaluation vécues à l'école nuisent à l'estime de soi et au respect du rythme de chacun.
21. place aux parents	L'école n'accorde pas assez de place aux parents .
22. développement spirituel	L'école ignore le besoin de développement spirituel de l'enfant.

23. nivellement par le bas	Le système scolaire effectue un nivellement par le bas en éducation, avec des programmes allégés.
24. pression des pairs	À l'école, la pression des autres enfants nuit au développement de l'individu.
25. enfant transformé par l'école	L'école avait transformé mon enfant. Il (elle) ne s'épanouissait plus autant.
26. conformisme	L'école encourage le conformisme .
27. apprentissages non significatifs	À l'école, les apprentissages ne sont pas significatifs , ils sont décrochés de la réalité.
28. ratio adultes/enfants	À l'école, le nombre d'enfants par adulte n'est pas approprié.
29. trop de règles/discipline	Il y a trop de règles et de discipline à l'école.
30. dépendance affective	L'école crée une dépendance affective entre les enfants.
31. environnement violent	L'école est un environnement trop violent .
32. motivation à apprendre	L'école détruit la motivation à apprendre .
33. structure sociale	La structure sociale de l'école ne prépare pas les enfants à la vraie société.
34. expérience négative (enfant)	Mon enfant a vécu des expériences négatives à l'école.
35. expérience négative (parent)	J'ai personnellement vécu des expériences scolaires négatives et je ne veux pas y exposer mon enfant.
36. programme romand	Le programme scolaire romand ne correspond pas aux intérêts et aux forces de mon enfant.
37. pas prêt cognitivement	Mon enfant n'était pas cognitivement prêt pour les apprentissages scolaires à 5 ou 6 ans.
38. pas prêt psychologiquement	Mon enfant n'était pas psychologiquement prêt à quitter le cadre familial à 5 ou 6 ans.
39. méthodes d'enseignement	Les méthodes d'enseignement de l'école ne me satisfont pas.
40. enseignants inconnus	Je ne veux pas confier mon enfant à des enseignants dont je ne connais pas les valeurs et les compétences.
41. vie familiale et communautaire	La vie familiale et communautaire est plus favorable que l'école au développement social et psychologique de l'enfant.
42. besoins spéciaux	L'école ne répond pas suffisamment aux besoins spéciaux de mon enfant (besoin médical, difficultés de comportement ou d'apprentissage, douance).
43. garçons	L'école n'est pas faite pour les garçons .
44. pas besoin de diplôme	On n'a pas besoin de diplôme pour réussir sa vie.
45. cadre scolaire	Mon enfant ne fonctionne pas bien dans un cadre scolaire .
46. trop de temps à l'école	Les écoliers passent trop de temps à l'école .
47. activités parent	La fréquentation scolaire est incompatible avec mes activités professionnelles ou celles de l'autre parent.
48. activités enfant	La fréquentation scolaire est incompatible avec les activités particulières de mon enfant (compétitions, artiste).
49. maladie	Ce choix temporaire est dû à une maladie de l'enfant.
50. accessibilité	L'école de mon choix ne nous est pas accessible (réglementation, distance, coûts).
51. phobie	J'ai déscolarisé mon enfant parce qu'il a développé une phobie scolaire.
52. humilié par des enseignants	J'ai déscolarisé mon enfant parce qu'il était régulièrement rabaisé et humilié par des enseignants .
53. burn-out/dépression	J'ai déscolarisé mon enfant parce qu'il a fait un burn-out ou une dépression .
54. intérêts de l'enfant	Les enfants doivent pouvoir apprendre en explorant leurs intérêts , et non en suivant un programme préétabli.
55. accompagnement	Je désire accompagner mon enfant dans ses apprentissages.
56. traitement équitable	Je souhaite que mon enfant soit traité de manière équitable , et non égalitaire.
57. voyager	J'ai choisi l'IEF pour pouvoir voyager beaucoup en famille.
58. harcelé par les enfants	J'ai déscolarisé mon enfant parce qu'il était harcelé par les autres enfants à l'école.
59. meilleure intégration impossible	Les enseignants ou les autorités scolaires m'ont fait comprendre que l'institution ne pouvait rien faire pour une meilleure intégration de mon enfant à l'école.
Autres raisons :	Préciser

Mots-clés : Suisse; instruction en famille; école à la maison; motivations; pratiques éducatives

Familienerziehung in der Westschweiz: Porträt von Familien, elterlichen Motivationen und Bildungspraktiken

Zusammenfassung

Familienerziehung ist eine wenig bekannte, aber sich entwickelnde Bildungsoption. Diese erste Umfrage in der Westschweiz dokumentiert die Gründe für diese Wahl, die Bildungspraktiken und das soziodemografische Profil von 137 Familien. Die von diesen Eltern geäußerten Gründe sind vielfältig. Ihre Hauptentscheidungsfaktoren sind soziale oder pädagogische: eine Kritik der Motivation und Sozialisation im schulischen Kontext, die Suche nach einer Bereicherung familiärer Beziehungen, ein Bildungsprojekt, das unter elterlicher Verantwortung durchgeführt wird und eine Kritik kantonaler Lehrpläne und Lehrmethoden der Schule. Die Ergebnisse zeigen auch Situationen, in denen Kinder in Schulen leiden.

Schlagworte: Schweiz; Familienerziehung; Hausunterricht; Motivationen; Bildungspraktiken

Istruzione in famiglia nella Svizzera romanda: ritratto delle famiglie, pratiche educative e motivazioni dei genitori

Riassunto

L'istruzione in famiglia è un'opzione educativa poco conosciuta ma in via di sviluppo. Questo primo sondaggio nella Svizzera romanda documenta le ragioni di questa scelta, le pratiche educative e il profilo socio-demografico di 137 famiglie. Le ragioni espresse da questi genitori sono molte e varie. I principali fattori che li hanno portati a questa decisione sono di tipo sociale o pedagogico: una critica alla motivazione e alla socializzazione nel contesto scolastico, l'intento di arricchire le relazioni familiari, un progetto educativo perseguito sotto la responsabilità genitoriale e una critica dei programmi educativi cantonali e dei metodi di insegnamento scolastico. I risultati rivelano anche situazioni di sofferenza infantile nelle scuole.

Parole chiave: Svizzera; istruzione in famiglia; istruzione a domicilio; motivazioni; pratiche educative

Home education in the French-speaking part of Switzerland: Portrait of families, parental motivations and educational practices

Summary

Home education is a little-known but developing educational option. This first survey in the French-speaking part of Switzerland documents the reasons for this choice, the educational practices and the socio-demographic profile of 137 families. The reasons expressed by these parents are many and varied. Their main decision-making factors are social or pedagogical: a critique of motivation and socialization in the context of school, the search for enrichment of family relationships, an educational project pursued under parental responsibility, and a critique of cantonal educational programs and of school teaching methods. The results also reveal situations of childhood suffering in schools.

Keywords: Switzerland; home education; homeschooling; motivations; educational practices

Christine Brabant, Ph. D., professeure agrégée au département d'administration et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal, étudie la gouvernance des formes éducationnelles alternatives.
Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, C.P. 6128, succursale Centre-ville, Montréal, QC, H3C 3J7 (Canada)
E-mail : christine.brabant@umontreal.ca

Tristan Donzé, chargé d'enseignement à la Haute école pédagogique des cantons de Berne, Jura et Neuchâtel, est chercheur dans le domaine apprentissage et évaluation.
HEP-BEJUNE, Chemin de la Ciblerie 45, 2503 Bienne (Suisse)
E-mail : tristan.donze@hep-bejune.ch

Murielle Favre Perret, présidente de l'association suisse Les Travailleurs de la Pensée, parent-éducateur et autodidacte, étudie le potentiel inné des enfants.
Association Les Travailleurs de la Pensée, Impasse du Sansui 6, 1562 Corcelles-près-Payerne (Suisse)
E-mail : contact@lestravailleursdelapensee.ch

Philipp Bubenzer, Dr., professeur en gestion des innovations et directeur du Centre pour l'Entrepreneuriat et l'Innovation.
Haute École de Gestion Fribourg (HEG-FR), HES-SO - Haute École Spécialisée de Suisse occidentale, Chemin du Musée 4, 1700 Fribourg (Suisse)
E-mail : philipp.bubenzer@hefr.ch