

**Le changement en éducation et la gouvernance réflexive.
Expérimentation d'un modèle d'appropriation du changement
par des groupes de parents-éducateurs au Québec**

**Change in education and reflexive governance. Groups of
Québec parents and educators experiment with a
change-appropriation model**

**El cambio en educación y en gobernancia reflexiva.
Experimentación de un modelo de apropiación del cambio
entre grupos de padres-educadores en Quebec**

Christine Brabant et Sylvain Bourdon

Volume 40, numéro 1, printemps 2012

La gestion et l'appropriation du changement en éducation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1010145ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1010145ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Brabant, C. & Bourdon, S. (2012). Le changement en éducation et la gouvernance réflexive. Expérimentation d'un modèle d'appropriation du changement par des groupes de parents-éducateurs au Québec. *Éducation et francophonie*, 40(1), 32-55. <https://doi.org/10.7202/1010145ar>

Résumé de l'article

Cet article aborde la question du changement en éducation sous l'angle de son appropriation par les parents actifs dans l'« apprentissage en famille », soit la prise en charge de l'éducation de leurs enfants sans fréquentation scolaire à temps plein. Cet angle suppose que l'appropriation du processus de changement, de la décision à l'application, correspond à l'appropriation des mécanismes démocratiques. Une recherche-formation, basée sur une approche pragmatique, réflexive et contextuelle de la gouvernance, a visé la constitution d'un acteur collectif apte à participer de façon réfléchie, active et démocratique au renouvellement de l'institution éducationnelle et a permis de modéliser le processus d'apprentissage de trois groupes de parents-éducateurs. L'analyse a permis de repérer des apprentissages pragmatiques, qui concernent la mise en place par le groupe des conditions pratiques de réalisation d'un projet, et des apprentissages génétiques, qui concernent la genèse de l'acteur collectif, ainsi que de cibler des conditions essentielles à la réussite de la démarche. En effet, les ressources soutenant leur démarche, le développement de la confiance, l'ouverture à une extériorité, ainsi que l'acquisition d'habiletés discursives, réflexives, décisionnelles et procédurales, ont permis aux groupes de passer d'une position teintée de crainte et de résistance vis-à-vis de l'institution à une attitude plus confiante et ouverte, puis de formuler des propositions de gouvernance de leur pratique. Ces résultats suggèrent la mise en place de mesures de soutien des initiatives collectives, comme l'« autoformation accompagnée » expérimentée dans cette recherche, pour faire face aux défis du changement en éducation.

Le changement en éducation et la gouvernance réflexive. Expérimentation d'un modèle d'appropriation du changement par des groupes de parents-éducateurs au Québec¹

Christine BRABANT

Université catholique de Louvain, Belgique

Sylvain BOURDON

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Cet article aborde la question du changement en éducation sous l'angle de son appropriation par les parents actifs dans l'« apprentissage en famille », soit la prise en charge de l'éducation de leurs enfants sans fréquentation scolaire à temps plein. Cet angle suppose que l'appropriation du processus de changement, de la décision à

-
1. Cette contribution a bénéficié du soutien de la Fondation Trudeau, par l'entremise d'une bourse doctorale et d'un financement pour le travail de terrain, et de celui d'une bourse d'études supérieures du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada, accordés à l'auteure principale.

l'application, correspond à l'appropriation des mécanismes démocratiques. Une recherche-formation, basée sur une approche pragmatique, réflexive et contextuelle de la gouvernance, a visé la constitution d'un acteur collectif apte à participer de façon réfléchie, active et démocratique au renouvellement de l'institution éducative et a permis de modéliser le processus d'apprentissage de trois groupes de parents-éducateurs. L'analyse a permis de repérer des apprentissages pragmatiques, qui concernent la mise en place par le groupe des conditions pratiques de réalisation d'un projet, et des apprentissages génétiques, qui concernent la genèse de l'acteur collectif, ainsi que de cibler des conditions essentielles à la réussite de la démarche. En effet, les ressources soutenant leur démarche, le développement de la confiance, l'ouverture à une extériorité, ainsi que l'acquisition d'habiletés discursives, réflexives, décisionnelles et procédurales, ont permis aux groupes de passer d'une position teintée de crainte et de résistance vis-à-vis de l'institution à une attitude plus confiante et ouverte, puis de formuler des propositions de gouvernance de leur pratique. Ces résultats suggèrent la mise en place de mesures de soutien des initiatives collectives, comme l'« autoformation accompagnée » expérimentée dans cette recherche, pour faire face aux défis du changement en éducation.

ABSTRACT

Change in education and reflexive governance. Groups of Québec parents and educators experiment with a change-appropriation model

Christine BRABANT
Catholic University of Leuven, Belgium

Sylvain BOURDON
University of Sherbrooke, Québec, Canada

This article tackles the question of change in education from the angle of its appropriation by parents who actively practice “learning as a family”, or who support their children’s education without full-time school attendance. This angle assumes that appropriating the process of change and the decision to apply the process corresponds to the appropriation of democratic mechanisms. A research-training, based on a pragmatic, reflexive and contextual approach to governance, attempted to create a collective actor able to participate in a thoughtful, active and democratic renewal of the school. It also modelled the learning process for three groups of parents-educators. The analysis identified pragmatic learning, involving the group’s implementation of practical conditions for the realization of a project, and genetic learning, involving the creation of the collective actor, while targeting essential conditions for success of the approach. The resources supporting the process – the development of confidence, openness to outside resources, and the acquisition of discursive, reflexive, decisional and procedural abilities -- allowed the groups to

move from a fearful and resistant position in relation to the school to a more confident and open attitude, and to formulate suggestions for governing their practice. These results suggest that the implementation of support measures for collective initiatives, such as the “accompanied self-training” explored in this research, is an effective way to face the challenges of change in education.

RESUMEN

El cambio en educación y en gobernanza reflexiva. Experimentación de un modelo de apropiación del cambio entre grupos de padres-educadores en Quebec

Christine BRABANT
Universidad Católica de Lovaina, Bélgica

Sylvain BOURDON
Universidad de Sherbrooke, Quebec, Canadá

Este artículo aborda la cuestión del cambio en educación desde la perspectiva de su apropiación por los padres de familia implicados en el «aprendizaje en la familia», es decir, el ejercicio del control de la educación de sus hijos que no frecuentan una escuela a tiempo completo. Esta perspectiva supone que la apropiación del proceso de cambio, de la decisión a la aplicación, corresponde con la apropiación de los mecanismos democráticos. Una investigación-formación basada en un acercamiento pragmático, reflexivo y contextual de la gobernanza, focalizó la constitución de un actor colectivo capaz de participar de manera reflexiva, activa y democrática a la renovación de la institución educativa y permitió asimismo modelar el proceso de aprendizaje de tres grupos de padres de familia-educadores. El análisis permitió identificar los aprendizajes pragmáticos relacionados con la instalación de las condiciones prácticas para la realización de un proyecto, de los aprendizajes genéticos relacionados con la génesis del actor colectivo, así como la identificación de las condiciones esenciales para el éxito del proceso. En efecto, los recursos que apoyaban al proceso, al desarrollo de la confianza, a la apertura hacia el exterior y a la adquisición de las habilidades discursivas, reflexivas, de decisión y procedimiento, permitieron a los grupos de pasar de una posición marcada por el temor y la resistencia respecto a la institución hacia una actitud de confianza y apertura, además de formular las proposiciones para la gobernanza de su práctica. Los resultados sugieren la instalación de medidas de apoyo a las iniciativas colectivas, como lo es la «autoformación acompañada» experimentada durante nuestra investigación, para poder confrontar los desafíos del cambio en educación.

Introduction

Cette contribution aborde la question du changement en éducation sous l'angle de son appropriation par les différents acteurs engagés dans l'éducation des jeunes. Selon cet angle, s'approprier le changement ne signifie pas seulement faire siennes les décisions de changement prises ailleurs, mais également, pour les acteurs concernés par les problèmes éducationnels, s'approprier la légitimité d'expérimenter de nouvelles solutions à ces problèmes et le pouvoir de participer aux décisions menant au changement. La participation des acteurs à l'ensemble du processus de changement correspond alors à leur appropriation des mécanismes démocratiques de renouvellement de l'institution éducative.

Cette contribution expose une recherche-formation visant à soutenir et à accompagner cette appropriation par des parents actifs dans l'« apprentissage en famille² », soit la prise en charge de l'éducation de leurs enfants, sans fréquentation scolaire à temps plein. Cette pratique s'inscrit dans un mouvement éducationnel moderne en croissance, auquel le Québec, les autres provinces canadiennes et plusieurs pays industrialisés s'adaptent depuis une cinquantaine d'années ou moins, selon le cas. Le processus de changement lié au développement de cette pratique, légale mais encore peu balisée au Québec, est l'objet de tensions et d'une recherche de nouvelles formes d'interaction entre les parents-éducateurs et les autorités scolaires.

Après avoir décrit brièvement la situation problématique entourant le développement de l'apprentissage en famille au Québec et la demande de changement qui en découle, le texte qui suit propose une approche pragmatique, réflexive et contextuelle de la gouvernance comme cadre d'appropriation possible du processus de changement par les acteurs. Pour éclairer cette dynamique, on s'intéressera particulièrement au processus d'apprentissage nécessaire à la constitution d'un acteur collectif apte à participer de façon réfléchie, active et démocratique au renouvellement de l'institution éducationnelle dans ce cadre de gouvernance. Les aspects méthodologiques de la recherche-formation, qui a permis d'expérimenter l'accompagnement de cette appropriation et de mieux comprendre le processus d'apprentissage de l'action collective par les parents-éducateurs, sont ensuite décrits. Enfin, le modèle de l'apprentissage de l'action collective qui en résulte est présenté, ainsi que les retombées qui en découlent, en termes de propositions de gouvernance de l'apprentissage en famille au Québec.

2. Selon les autorités scolaires québécoises, les parents offrent une *scolarisation à domicile* ou une *scolarisation à la maison*. Nous utilisons le vocable apprentissage en famille, pour mettre l'accent sur l'activité des enfants (l'apprentissage) et sur l'institution sociale qui assume la responsabilité éducative (la famille plutôt que l'école) et non sur le lieu (la maison ou le domicile) auquel elle n'est pas confinée, dans la plupart des cas. Pour plus de détails sur les choix terminologiques liés à cette pratique éducative, voir la section 2.5 du premier chapitre de la thèse doctorale de l'auteure (Brabant, 2010).

La problématique

La prise en charge, par les parents-éducateurs, de l'éducation de leurs enfants, plutôt que de la déléguer à l'école par la fréquentation scolaire à temps plein, bouscule le partage des rôles dans l'éducation des enfants entre les institutions que sont la famille et l'école.

La prise en charge, par les parents-éducateurs, de l'éducation de leurs enfants, plutôt que de la déléguer à l'école par la fréquentation scolaire à temps plein, bouscule le partage des rôles dans l'éducation des enfants entre les institutions que sont la famille et l'école. Elle suscite également des questionnements sur les incidences sociales que ce mouvement éducationnel peut avoir. Certains craignent qu'il ne provoque le démantèlement de l'école publique, l'affaiblissement de la démocratie et la formation de citoyens inadaptés ou intolérants (Apple, 2000; Lubienski, 2000; Reich, 2002). D'autres s'appuient sur les résultats positifs des études sur la réussite scolaire et le développement socioaffectif des enfants éduqués ainsi (Basham, 2001; Block, 2004; Knowles et Muchmore, 1995; Lines, 2001; Medlin, 2000; Meighan, 1995; Martin-Chang, Gould et Meuse, 2011; Ray, 1994, 1997, 2000, 2003; Webb, 1989), de même que sur l'analyse sociologique de ce mouvement, pour y voir plutôt une pratique éducative pouvant mieux répondre aux besoins de certains enfants, favoriser l'expression d'une diversité sociale, faciliter l'engagement parental et communautaire dans l'éducation des jeunes et participer à la création d'une société mieux éduquée (Arai, 1999; Audain, 1987; Beck, 2004; Hill, 2000; Ray, 2000, 2003; Stevens, 2004). À ce jour, aucun résultat de recherche sur l'apprentissage en famille ne justifierait l'interdiction ni un contrôle étroit de cette pratique. L'intérêt des chercheurs pour cette innovation pédagogique et sociale est grandissant. Leurs recommandations vont dans les sens d'une collaboration avec les parents à l'origine de ce changement, et plusieurs recherches actuelles portent sur les modes de régulation et d'intégration de cette initiative.

Il est difficile d'obtenir des données précises sur l'importance du mouvement d'apprentissage en famille, mais celui-ci paraît être en développement dans la plupart des pays industrialisés (IHERG, 2007)³. Il semble que ce soit aux États-Unis qu'on trouve actuellement le plus grand nombre d'enfants éduqués en famille, évalué entre un million et demi et deux millions, ce qui représente entre trois et quatre pour cent des enfants d'âge scolaire du pays (U.S. Department of Education, 2008). Le statut de l'apprentissage en famille varie selon les pays, mais plusieurs l'intègrent explicitement au réseau éducatif, notamment dans les provinces de l'Ouest canadien et dans plusieurs États états-unis. Elle y fait l'objet de formes variées d'adaptation, telles que des options de fréquentation scolaire à temps partiel, de participation à des communautés virtuelles d'apprentissage et de formation à distance, des modèles d'autorégulation par les regroupements de parents-éducateurs, des services d'aide pédagogique pour les parents-éducateurs et des centres de ressources didactiques à leur intention (Lines, 2000, 2001).

Au Québec, l'apprentissage en famille est une pratique légale en vertu de l'exemption de l'obligation de fréquentation scolaire prévue dans la Loi sur l'instruction

3. Correspondance personnelle de l'auteure dans le cadre de l'International Home Education Research Group (IHERG). Ce groupe réunit environ cinquante chercheurs et étudiants des cycles supérieurs qui étudient l'apprentissage en famille dans leurs pays respectifs.

Il y aurait au moins 2 000 à 2 500 enfants québécois éduqués en famille sur le territoire québécois, dans les villes autant que dans les campagnes, et dont le revenu familial est réparti comme dans la population générale.

publique (Gouvernement du Québec, 2003), au paragraphe 4^o de l'article 15: «Est dispensé de l'obligation de fréquenter une école l'enfant qui reçoit à la maison un enseignement et y vit une expérience éducative qui, d'après une évaluation faite par la commission scolaire ou à sa demande, sont équivalents à ce qui est dispensé ou vécu à l'école» (L.R.Q., ch. I-13.3).

Il peut être utile de tracer brièvement un portrait synthèse de cette population et de l'organisation du mouvement au Québec⁴. Il y aurait au moins 2 000 à 2 500 enfants québécois éduqués en famille sur le territoire québécois, dans les villes autant que dans les campagnes, et dont le revenu familial est réparti comme dans la population générale. Chez les parents-éducateurs, on retrouverait une plus grande proportion de diplômés universitaires et de parents possédant une expérience de formation ou de travail en éducation. Les motivations à la base de ce choix éducationnel seraient principalement le désir de vivre un projet éducatif en famille, des objections au mode d'organisation sociale et pédagogique de l'école, une volonté d'offrir un enrichissement aux enfants et un souci de leur développement socio-affectif. Les motifs religieux et le discours anti-étatique exprimés aux États-Unis ne semblent pas prédominants au Québec. Les contextes d'apprentissage mis en place pour les enfants éduqués en famille diffèrent énormément selon les préférences éducationnelles des familles. Notamment, la famille peut faire usage de programmes de formation à distance réalisés en suivant des horaires d'étude préétablis, adhérer au parcours d'éducation «libre», appelé *child-led learning* ou *unschooling*, inclure l'autodidaxie, l'apprentissage à partir de manuels scolaires réguliers, de jeux éducatifs, de l'expérience concrète, de sorties éducatives, de l'Internet et de logiciels éducatifs, ainsi que l'enseignement fondé sur la pédagogie par projets, le dialogue et la discussion. L'apprentissage en famille n'est généralement pas confiné au domicile familial, non plus qu'il ne tente toujours de reproduire le modèle scolaire. Il peut y avoir ou non une salle de classe dans le foyer familial. L'horaire hebdomadaire peut inclure des périodes de travail à la bibliothèque municipale, des visites au centre culturel, au parc, au musée, au local d'activités du «groupe de soutien» ainsi que l'utilisation des installations sportives de la communauté. Quant au contexte social, l'établissement de relations familiales soutenues est considéré comme primordial pour le développement de l'enfant. La dynamique de l'apprentissage en famille a été décrite comme une «pratique de communauté d'apprentissage». De plus, la majorité des parents-éducateurs est portée à se joindre à d'autres familles qui pratiquent l'apprentissage en famille dans la même région, formant ainsi des «groupes de soutien» locaux ou régionaux (groupes d'activités pour les enfants et de soutien entre parents). La pratique de l'apprentissage en famille est, la plupart du temps, un projet collectif, comme en témoigne son organisation sociale. Les parents-éducateurs québécois ont créé au moins une trentaine de groupes de soutien à travers la province, fondé deux associations provinciales, deux organisations à but non lucratif (le Centre Communidée et le Collectif d'apprentissage en famille de l'Estrie) et une

4. Pour plus d'information et pour nuancer ces affirmations, voir les publications antérieures de l'auteure principale (<http://pages.usherbrooke.ca/cbrabant>) ainsi que les autres recherches qui y sont recensées.

bibliothèque spécialisée (la Bibliothèque de l'école de rang). Ils organisent annuellement trois congrès, des foires du livre et des expo-projets dans plusieurs régions, publient trois périodiques, ont des ententes de prix de groupe avec plusieurs lieux culturels et sportifs et des ententes d'achat de groupe avec plusieurs entreprises associées à l'éducation, dont la Société de formation à distance des commissions scolaires du Québec (SOFAD).

Pour en revenir à la gestion de ce changement au Québec, notons que depuis 1988 la loi attribue aux commissions scolaires une responsabilité d'évaluation à l'égard de ces situations d'apprentissage (Marshall, 1998). Cependant, bien que la pratique semble être en croissance, elle reste encore peu balisée. En 2005, à la suite d'une demande de précision à cet effet, adressée par la Fédération des commissions scolaires du Québec et l'Association des directeurs généraux des commissions scolaires (2004) au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), ce dernier a confié à chaque commission scolaire la tâche d'élaborer une politique locale d'encadrement de l'évaluation de ces situations d'apprentissage (MELS, 2005).

À ce moment, on constatait des écarts entre les normes légales et administratives énoncées et leur application. Par exemple, des sondages réalisés auprès des parents-éducateurs suggéraient que moins de la moitié des enfants éduqués en famille étaient inscrits auprès d'une commission scolaire et que, parmi les inscrits, seuls 20 % faisaient l'objet d'une entente formelle d'évaluation ou de suivi (Association québécoise pour l'éducation à domicile, 2005; Brabant, 2004). Depuis ce temps, selon nos observations, dans certains cas, les parents-éducateurs et les commissions scolaires établissent des ententes qui paraissent satisfaisantes pour les deux parties, en matière de suivi et d'évaluation, notamment, ou expérimentent des modèles de collaboration novateurs, en ouvrant la porte à la fréquentation scolaire à temps partiel, au prêt de matériel scolaire ou de locaux, ou en explorant des voies facilitant la transition entre l'apprentissage en famille et l'entrée aux études postsecondaires (Brabant, 2010). Mais des tensions subsistent, qui résultent des difficultés administratives créées par la croissance du mouvement, d'un manque de ressources affectées à cette population au sein des commissions scolaires, et d'interactions bloquées, imputables tant à la rigidité des attentes et attitudes de certaines commissions scolaires, qu'à l'intransigeance et à la non-collaboration de certains parents-éducateurs.

Par ailleurs, les experts juristes des deux associations provinciales de parents-éducateurs ont cherché à faire accepter leur interprétation de la loi et leurs propositions relatives à l'évaluation (Association chrétienne de parents-éducateurs du Québec, 2007; Association québécoise pour l'éducation à domicile, 2007). Leurs demandes visent une flexibilité dans les méthodes d'évaluation et une clarification des situations nécessitant un signalement au Directeur de la protection de la jeunesse, lors de mésententes entre parents-éducateurs et commissions scolaires. De plus, certains parents-éducateurs expriment des insatisfactions quant aux processus démocratiques en jeu, principalement quant au manque de consultation des parents-éducateurs par le gouvernement, parfois aussi au sein des associations censées les représenter.

On assiste donc à la présence d'une volonté de coopération et de capacité de participation au changement chez certains acteurs; et à celle de limitations contextuelles et de résistance au changement chez d'autres.

Il ne semble pas, pour l'instant, que le mouvement d'apprentissage en famille soit en voie de s'estomper. Cette tension autour de l'apprentissage en famille dans le système éducatif québécois appelle donc une résolution. Celle-ci pourra se traduire par un changement et par l'expérimentation de nouvelles formes d'interaction entre parents-éducateurs et commissions scolaires. Elle pourrait aussi, advenant une rigidification légaliste des rapports et une radicalisation de l'incompréhension mutuelle, déboucher sur la marginalisation, voire l'aliénation d'un nombre croissant de familles et de leurs enfants par l'institution scolaire, entraînant une forme d'exclusion sociale. Il paraît plus souhaitable de tabler sur le désir de coopérer des acteurs et sur la capacité d'adaptation au changement de l'institution pour tirer le meilleur parti de cette innovation.

Le type d'expérimentation et de changement appelé dans un tel contexte est complexe. Il offre toutefois une occasion de renouvellement et de réflexivité pour l'institution éducative, pour autant qu'il soit possible de créer un espace de participation et d'apprentissage démocratique propice au dépassement des blocages actuels. Certains des acteurs de terrain concernés par ce problème expérimentent déjà diverses adaptations permettant d'installer les conditions de cette participation. C'est dans ce contexte qu'une approche pragmatique et réflexive de la gouvernance a été expérimentée pour accompagner l'appropriation par ces acteurs du processus de changement en éducation.

Une approche pragmatique, réflexive et contextuelle de la gouvernance

L'approche théorique convoquée dans le cadre de l'étude exposée ici repose sur les propositions de gouvernance réflexive et de pragmatique contextuelle développées par Jacques Lenoble et Marc Maesschalck du Centre de philosophie du droit (CPDR) de l'Université catholique de Louvain (Lenoble et Maesschalck, 2003, 2010; Maesschalck, 2001)⁵. S'inscrivant dans le cadre plus général des travaux de recherche sur la théorie de la norme et la philosophie de la gouvernance (Fichte, 1813/2006; Gurvitch, 1960/2007), ces approches s'inscrivent dans le tournant pragmatique opéré par les théoriciens de la gouvernance depuis quelques années.

La gouvernance étant définie comme «la totalité des différents moyens par lesquels les individus et les institutions, publiques et privées, gèrent leurs affaires communes» (Maesschalck, 2001, p. 313), le concept s'éloigne des modèles de gouvernance légalistes et hiérarchiques pour s'approcher plutôt de façon pragmatique de la régulation sociale, comme un processus de résolution de problème. Ainsi, l'enjeu n'est plus la recherche d'un idéal régulateur uniforme ou d'une position de principe

5. Pour une synthèse de ces propositions théoriques en lien avec la problématique, voir Brabant (2009).

sur laquelle il faudrait s'entendre, pas plus que l'émission d'injonctions normatives dont il faudrait ensuite superviser l'application, mais plutôt la détermination, par tous les acteurs concernés, d'une action qu'ils mèneront ensemble pour résoudre un problème de vie en commun.

Dans cette optique de résolution de problème, si l'on considère que le problème commun visé ici est l'éducation des jeunes et que l'apprentissage en famille est l'une des solutions proposées pour le résoudre, cette approche suggérerait d'éviter une prise de position idéologique par rapport aux enjeux liés à cette pratique, aussi bien que l'imposition légaliste ou hiérarchique d'un modèle uniforme de régulation, deux sources d'écart entre l'énonciation et l'application des normes. Elle propose plutôt de considérer qu'il est dans l'intérêt public que le gouvernement ait une obligation d'encadrement à l'égard d'un droit des parents d'éduquer leurs enfants en famille – s'écartant ainsi tant des positions radicalement libertariennes que communautariennes – et elle engage les acteurs à convenir de la meilleure manière d'y arriver.

Ce tournant pragmatique sous-entend alors la nécessité de l'existence de possibilités d'expérimentation afin de participer à l'évolution des institutions démocratiques :

Le tournant pragmatiste en sciences sociales peut se lire à cette lumière : il s'agit pour lui d'expérimenter, c'est-à-dire de prendre en compte la formation d'une capacité d'auto-destination des individus, d'une capacité d'engagement et de coopération à des processus de résolution de problèmes (Maesschalck, 2006a, p. 306).

Devant le défi de déterminer « à quelles conditions les processus de décision sont *appropriables* par les différentes communautés qui sont concernées par eux » (Maesschalck, 2007a, p. 16), l'approche pragmatique répond par l'hypothèse que cette appropriation se réalise graduellement à travers une démarche collective de résolution de problème, générant un processus d'apprentissage social.

L'approche pragmatique de la gouvernance suppose alors un soutien de l'apprentissage de l'action collective par les acteurs. En effet, parce qu'elle est fondée sur un droit égal de tous les acteurs individuels et organisationnels à participer à la recherche de solutions aux problèmes communs, elle prend acte de toute mobilisation collective en ce sens, accepte les modes spontanés de participation politique et les soutient. Ces structures de participation *ad hoc* sont considérées comme mieux adaptées à la résolution des nouveaux problèmes relevant de l'intérêt public que les dispositifs participatifs instaurés a priori par l'institution (comme les conseils d'établissement, par exemple). De plus, leur inclusion dans les processus de résolution de problème serait plus susceptible de transformer des structures de résistance potentielles en un cercle de partisans des normes ainsi générées.

Ainsi, l'approche pragmatique implique une attention aux apprentissages sociaux nécessaires aux acteurs pour que cette participation à la gouvernance soit efficiente et responsable, et la gouvernance réflexive donne une place centrale à la réflexivité, « cette manière dont la raison se mobilise en se déstabilisant pour aller à la rencontre de sa finalité » (Maesschalck, 2000, p. 154). Du côté de l'acteur institutionnel,

L'approche pragmatique de la gouvernance suppose alors un soutien de l'apprentissage de l'action collective par les acteurs. En effet, parce qu'elle est fondée sur un droit égal de tous les acteurs individuels et organisationnels à participer à la recherche de solutions aux problèmes communs, elle prend acte de toute mobilisation collective en ce sens, accepte les modes spontanés de participation politique et les soutient.

l'engagement dans une gouvernance réflexive exige de prévoir les mécanismes de son renouvellement par la mise en place des mesures de soutien à la réflexivité de tous les types d'acteurs afin qu'ils puissent participer à la gouvernance.

Selon cette perspective, les groupes d'apprentissage en famille sont un des lieux d'expérimentation qui, en plus de produire de nouvelles options éducatives, permettraient au système éducatif d'apprendre au sujet de ses limites et de ses possibilités de développement, grâce à l'effet de miroir (réflexif) que lui procure cette population placée en extériorité par rapport à lui, et d'éviter ainsi le piège d'une autoréférentialité dans la détermination et la poursuite de sa finalité.

Un élément principal de l'approche théorique proposée ici est la perspective de la pragmatique contextuelle (Maesschalck, 2001) qui précise le mode d'élaboration normative d'une gouvernance réflexive. Cette approche vise à augmenter la participation et l'adhésion des acteurs aux normes, tout en réduisant l'écart entre l'énonciation des normes et leur application. Suivant ce modèle, dans une démarche de résolution de problème, les acteurs du contexte problématique et les informations générées par le contexte lui-même (ses ressources, ses limites) renseignent les acteurs sur la possibilité d'action d'une norme. Ainsi, les perspectives des différents acteurs, surtout de ceux qui vivent concrètement le problème, sont prises en compte pour prévoir, dès le moment de l'élaboration des normes, le trajet de leur application.

Dans le contexte de la gouvernance de l'apprentissage en famille, les principaux acteurs visés sont les parents-éducateurs et le personnel des commissions scolaires mandaté pour interagir avec eux. Le but poursuivi par leur participation à la création normative serait la création de normes réellement applicables et suscitant l'adhésion de tous les acteurs. Cependant, pour assurer la réussite de cette démarche et l'acceptabilité des normes ainsi produites, il est nécessaire de soutenir un processus d'apprentissage social visant la «capacitation⁶» des acteurs (Maesschalck, 2007b). Les travaux de Maesschalck ont porté plus particulièrement sur le processus de capacitation des collectifs qui se présente en trois étapes. Le chercheur a observé comment 1) les individus se rassemblent spontanément en regroupement de solidarité quand ils connaissent des difficultés par rapport à un problème de vie en commun ou dans leurs interactions avec une institution; 2) le regroupement de solidarité se développe ensuite en acteur collectif, puis 3) il devient un acteur politique, véritablement capable de participer pleinement à la gouvernance du problème qui le préoccupe.

Ces étapes, les passages de l'une à l'autre, l'accroissement de réflexivité ainsi que les habiletés collectives généralement développées pendant le processus ont fait l'objet de plusieurs travaux menés dans divers contextes (Boucq et Maesschalck, 2005; Lenoble et Maesschalck, 2003; Maesschalck, 1994, 1997, 2005, 2006b, 2007a, 2007b, 2007c, 2009). Toutefois, certaines modalités du processus de capacitation, notamment lors du passage du regroupement de solidarité à l'acteur collectif, étaient

6. Certains termes utilisés ici, comme «capacitation» et les catégories «pragmatique/génétique» (plus loin), font référence, sans y être conformes, aux notions développées par Maesschalck de façon contemporaine à la réalisation de la recherche rapportée dans cette contribution.

jusqu'à récemment moins connues. C'est pour mieux comprendre comment des groupes d'acteurs peuvent s'approprier le changement en éducation en participant à un processus d'apprentissage de l'action collective que s'est déroulée l'expérimentation sur laquelle s'appuie la présente contribution.

Une expérimentation sous forme de recherche-formation

Les résultats présentés ici sont issus d'une recherche-formation (Brabant, 2010) qui avait pour objectifs de mieux comprendre le processus d'apprentissage de l'action collective à la base de la capacitation d'un nouvel acteur collectif à participer à la gouvernance réflexive et de contribuer à la résolution du problème de l'interaction entre les parents-éducateurs et les instances scolaires au Québec. La chercheuse⁷ a, d'une part, esquissé un programme d'« autoformation accompagnée » visant la production de propositions de gouvernance de l'apprentissage en famille et, d'autre part, mené une étude de cas multiples reposant sur une observation participante et l'analyse des parcours d'apprentissage des groupes.

La démarche de formation

La démarche de réflexion et d'action collective proposée aux groupes de parents-éducateurs consistait en une « autoformation accompagnée ». Le terme « autoformation » est utilisé pour signifier que chaque groupe était invité à s'approprier et à redéfinir à sa guise une esquisse de calendrier de travail et d'étapes d'un processus général de résolution de problème visant la formulation de propositions de gouvernance de leur pratique. Outre cette structure minimale, le groupe était maître des paramètres de son processus d'apprentissage. Le programme d'autoformation proposé se présentait en trois phases, réparties sur douze rencontres mensuelles de trois heures chacune. La première phase visait à établir le diagnostic du problème: un portrait de la situation de gouvernance actuelle, celui de la situation de gouvernance souhaitée par les participantes, puis l'évaluation des apprentissages collectifs à réaliser pour agir de manière à s'approcher de la situation souhaitée. À partir de ce bilan, un plan de formation a été conçu par le groupe et sa réalisation a constitué la deuxième phase du programme. Pour se former, les participantes sont allées chercher des informations ainsi que des expertises à l'extérieur de leur groupe. Dans la troisième phase, les participantes ont révisé leur diagnostic de départ à la lumière de leurs nouveaux savoirs, puis elles ont tracé un plan d'action pour faire progresser leurs propositions de gouvernance.

Le terme « autoformation accompagnée » fait référence à diverses dimensions de l'accompagnement. L'offre de formation était accompagnée d'un soutien financier, logistique et méthodologique. En effet, les participantes avaient accès à des locaux et à des animateurs pour leurs enfants pendant les rencontres. De plus, pour

7. « La chercheuse » désigne, ici et plus loin, la première auteure de l'article, qui est aussi la responsable scientifique de la recherche-formation.

chaque groupe, un comité d'orientation, réunissant la chercheuse et un sous-groupe de participantes, a été constitué. Celui-ci avait pour mandat de se réunir entre chaque rencontre du groupe pour dresser le bilan de la rencontre précédente et préparer la suivante. Enfin, la présence de la chercheuse dans le processus, même sans intervention, créait un « tiers accompagnateur » qui modifiait la dynamique de groupe, ainsi qu'on le verra plus loin.

À l'hiver 2008, on a fait appel à trois groupes de soutien régionaux d'apprentissage en famille du Québec afin d'obtenir la participation de deux d'entre eux à la recherche-formation. Il s'agissait de groupes bien structurés dont les membres exprimaient déjà des insatisfactions et des idées relatives à la gouvernance de leur pratique, sans avoir les moyens et le contexte pour y donner suite. Chacun regroupait entre trente-cinq et soixante-quinze familles engagées dans l'apprentissage en famille, parmi lesquelles certains parents accompagnaient leurs enfants depuis le primaire et jusqu'au secondaire, ce qui assurait un bagage d'expérience et de réflexion de la part des parents-éducateurs ayant pu observer la situation de gouvernance depuis plusieurs années. Dans chacun des trois groupes, une douzaine de participantes ont jugé que l'offre de formation répondait à un besoin et se sont engagées dans la démarche de recherche-formation. Il s'agissait principalement des mères les plus engagées dans leur groupe de soutien par l'organisation d'activités, la participation régulière aux activités et l'apport de conseils et de ressources. Les limites liées au financement disponible et aux disponibilités de la chercheuse n'ont permis de suivre que deux groupes selon l'offre initiale, comme cela avait été prévu, mais une entente particulière a été conclue avec le troisième groupe, qui a tenu à participer au projet même sans bénéficier du soutien logistique ni de la présence soutenue de la chercheuse. Les parcours des groupes se sont échelonnés sur vingt mois, de la prise de contact initiale à la séance bilan. Chaque groupe s'est approprié le programme de formation à sa manière, en le modifiant au besoin.

La démarche de recherche

La participation des trois groupes a permis de mener une étude de cas multiples en appuyant l'analyse sur les nuances et les contrastes dans les conditions de mise en place du programme de formation et leurs effets sur l'apprentissage. La posture de la chercheuse à l'égard des groupes était celle de l'*insider-outsider* (Merriam *et al.*, 2001), à la fois par sa connaissance de l'intérieur de ce mouvement et par son statut d'universitaire. Les ententes de confidentialité ont été négociées avec précaution, la population à l'étude pouvant être considérée comme vulnérable dans le double sens d'un groupe réputé méfiant vis-à-vis des autorités et d'un groupe susceptible d'être préjudicié du fait de sa participation à la recherche.

Les données issues de l'observation participante ont pris plusieurs formes. Des notes descriptives, des notes méthodologiques et des notes théoriques ont été rédigées systématiquement, immédiatement après les séances de formation, ainsi que lors d'interactions, de réflexions ou de décisions entre les séances. Des codes d'écriture permettaient de distinguer entre les trois types de notes, d'insérer des indications chronologiques et d'indiquer le groupe auquel elles renvoyaient, car un seul

cahier de recherche (électronique) était utilisé pour les notes portant sur les trois groupes. Une grille des habiletés collectives dont l'acquisition était attendue à chaque étape de développement (regroupement de solidarité; acteur collectif; acteur politique) a été construite à partir des travaux de Maesschalck (Boucq et Maesschalck, 2005; Maesschalck, 1997, 2005, 2006b, 2007b, 2007c, 2009) et enrichie à chaque rencontre. Une liste des enjeux sociaux liés à l'apprentissage en famille a aussi été constituée à l'aide d'une recension d'écrits sur le sujet. Ces grilles ont été utilisées à chaque rencontre pour noter la manifestation d'habiletés collectives et l'évocation d'enjeux sociaux dans les discussions. Des notes de terrain ont aussi été constituées par la chercheuse pour garder des traces de l'évolution des groupes et des changements pouvant s'apparenter au processus de capacitation pour la participation à la gouvernance. Enfin, lors des séances bilans dans chaque groupe, des notes ont été prises lorsque les participantes se sont exprimées sur le processus d'apprentissage qu'elles avaient vécu. Ce retour des groupes sur leur cheminement a également eu lieu, spontanément, au début et à la fin de chaque phase du programme de formation, ce qui permettait de noter les commentaires sur les points de friction, les éléments facilitateurs, les moments difficiles et les conditions de réussite de leurs parcours. Pour le troisième groupe, les données, moins abondantes, ont été recueillies par observation participante au cours de la première et de la dernière rencontre de groupe, et par des conversations téléphoniques pendant la formation. De plus, une analyse documentaire a porté sur tous les documents écrits produits par les groupes, soit les rapports synthèses de chaque rencontre de travail, les documents de formation et de planification, les bilans des groupes en fin de parcours.

Ces données ont été validées par les groupes de plusieurs façons. Les rapports synthèses de chaque rencontre étaient remis aux groupes à la rencontre suivante. Ils étaient approuvés ou corrigés et servaient de point de départ pour la rencontre suivante. Les grilles d'observation ont été également remplies par les groupes eux-mêmes lors de la séance bilan qui concluait chaque parcours. Ainsi, les groupes ont coché ensemble les habiletés collectives développées aux différentes étapes de leur parcours ainsi que les enjeux discutés.

Pour le processus d'analyse, on a suivi les recommandations de Yin (1994) en produisant d'abord des descriptions narratives chronologiques et structurées des trois cas. Celles-ci ont été soumises à des participantes de chaque groupe qui en ont confirmé la validité. Les analyses subséquentes ont visé à décrire le processus d'apprentissage de l'action collective en comparant les parcours de chaque groupe.

Comme en font foi les résultats présentés à la section suivante, le protocole utilisé s'est avéré fécond et pertinent, tout en comportant certaines limites. Le potentiel de généralisation limité associé aux études de cas permet une généralisation théorique et non statistique. De plus, certaines conditions de l'expérimentation pourraient être qualifiées de particulièrement favorables (accompagnement par la formatrice, soutien matériel...). Le fait que les groupes de départ étaient issus de regroupements locaux déjà organisés, quoique informellement, et fonctionnant depuis quelques années pour répondre à des besoins de soutien par des activités communes a probablement aussi constitué un facteur favorable particulier. Des

groupes qui ne seraient pas préexistants à la formation ou, au contraire, des groupes ayant déjà franchi l'étape de formalisation pourraient cheminer selon un processus d'apprentissage différent. De même, si l'offre de formation ne comporte aucun soutien financier ni méthodologique, si le formateur n'est pas en position de jouer un rôle semi-extérieur, si le programme de formation ne montre pas le même degré de structure et de flexibilité ou ne pose pas l'exigence de recherche d'un apport formatif extérieur, le processus d'apprentissage des groupes pourrait en être modifié.

Les résultats

Le tableau qui suit présente le modèle de l'apprentissage de l'action collective, une étape du processus de capacitation des acteurs pour la participation à une gouvernance réflexive, soit l'étape du passage de regroupement de solidarité à l'acteur collectif. Ce modèle est tiré de l'analyse des parcours des trois groupes lors de leur passage du stade de regroupement de solidarité à celui d'acteur collectif. Les colonnes distinguent les objets d'apprentissage, les processus d'apprentissage et les conditions de réussite qui leur sont associés. Les **objets d'apprentissage** sont les dimensions du projet de formation sur lesquelles les groupes ont travaillé. Les groupes y ont consacré du temps, ils ont fait divers essais pour réaliser et adapter ces aspects du projet, développant ainsi leurs habiletés collectives. Ces objets du travail devenaient donc, pour les groupes, à la fois l'objet et la source d'apprentissage. À chacun des objets d'apprentissage correspond un **processus d'apprentissage** qui met en lumière le travail réalisé par les groupes. Ces processus correspondent aux moyens observables liés à l'apprentissage de l'action collective. L'analyse des parcours, et notamment la comparaison inter-cas, a permis de dégager la principale **condition de réussite** de chaque processus d'apprentissage.

Tableau 1. L'apprentissage de l'action collective

	Objets d'apprentissage	Processus d'apprentissage	Conditions de réussite
Apprentissages pragmatiques	Rôle du comité	Pilotage	Confiance
	Logistique des rencontres	Autogestion	Ressource
	Engagement dans le projet	Mobilisation	Motivation
	Participation au programme de formation	Appropriation	Structure et flexibilité
Apprentissages génétiques	Rôle de la formatrice	Tercéisation	Semi-extériorité
	Habiletés collectives	Déstabilisation	Déclencheurs
	Rôles collectifs	Responsabilisation	Sentiment de légitimité
	Identité collective	Formalisation	Interactions
			Durée

Les lignes du tableau présentent les huit objets d'apprentissage qui ont pu être repérés par l'analyse des données et que le travail de modélisation a permis de classer en deux ordres distincts : les apprentissages pragmatiques et les apprentissages génétiques. Les premiers concernent la mise en place par le groupe des conditions pratiques de réalisation d'un projet, alors que les seconds concernent la genèse de l'acteur collectif, puis de l'acteur politique.

Les apprentissages pragmatiques

Les apprentissages pragmatiques sont ceux qui procèdent à la mise en place de conditions pratiques favorables à la réalisation de la formation. Les groupes ont travaillé à définir le **rôle du comité d'orientation**, à préciser les tâches qui lui seraient déléguées et son rapport avec le groupe. Par ce travail sur le rôle du comité qu'il composait, le groupe apprenait à se piloter lui-même, en créant un dispositif de leadership, d'orientation pour son projet. La confiance, soit l'attribution de compétence et de bonne foi aux membres du comité, s'est révélée une condition déterminante pour que ce pilotage contribue efficacement à l'apprentissage de l'action collective.

Les groupes ont travaillé sur la **logistique des rencontres**, soit les éléments pratiques qu'ils devaient considérer et organiser pour se rencontrer. Ils ont fait l'apprentissage de l'**autogestion**, c'est-à-dire l'organisation de la réponse à leurs besoins logistiques qui pouvaient s'avérer complexes en raison du contexte particulier d'un groupe constitué de mères avec leurs enfants – plutôt que, par exemple, de travailleurs libérés de leurs fonctions pendant une période de formation, avec un local et un formateur prévus pour eux. Pour faciliter l'autogestion, l'accès à des **ressources** financières, matérielles et humaines a été déterminant.

Les groupes ont fait des apprentissages liés à l'**engagement dans le projet**, c'est-à-dire aux modes de recrutement des participants et de soutien à leur persévérance dans le projet. L'engagement dans le projet a fait l'objet d'un processus d'apprentissage de la **mobilisation** des individus et du groupe, soit la convocation et le soutien de la volonté d'agir. La condition de réussite de ce travail a été la **motivation** des participantes dans le projet, c'est-à-dire la solidité des objectifs sous-jacents à l'engagement de chacune, leur cohésion entre eux et leur cohérence avec le cadre du projet et l'objectif de production de propositions de gouvernance. Des lacunes sur le plan des motivations ont parfois rendu nécessaire une réorganisation des groupes de travail.

La mise en œuvre du programme d'autoformation proposé a également été la source d'apprentissages collectifs (**participation au programme de formation**). Elle a demandé l'adaptation, par chaque groupe, du programme en fonction de sa situation et de son cheminement. Ce travail d'**appropriation** progressait de façon fluide quand un équilibre entre la **structure** et la **flexibilité** était atteint, à la fois dans le programme offert et dans les qualités méthodologiques du groupe lui-même.

Un recul sur les parcours observés suggère que les apprentissages pragmatiques auraient pu être les mêmes dans un regroupement de solidarité et qu'ils ne sont pas forcément typiques du développement d'un acteur collectif. D'ailleurs, certains d'entre eux étaient déjà en cours ou acquis par les groupes dans le cadre d'autres projets que celui d'autoformation à l'action collective – pour des projets d'activités, par

exemple. Ces apprentissages demeurent toutefois nécessaires à la bonne conduite de ce projet, comme pour les autres.

Les apprentissages génétiques

Les **apprentissages génétiques** sont ceux qui collaborent à la genèse de l'acteur collectif, puis de l'acteur politique. Ils portent sur la mise en place de conditions d'autotransformation du groupe, du passage à un niveau de capacité propre à l'engagement dans la gouvernance. Ces apprentissages sont d'un autre ordre, car ils appellent une transformation du collectif qui doit devenir un acteur politique crédible, apte à interagir avec d'autres acteurs dans un processus de résolution de problème.

Les groupes ont travaillé à circonscrire les tâches qu'ils souhaitaient voir accomplir par la chercheuse et la relation du groupe avec elle (**rôle de la formatrice**). Ce travail a engagé un processus de **tercéisation**, c'est-à-dire de création symbolique d'un tiers aidant. Selon la façon dont le groupe l'approchait, la relation des groupes à la formatrice pouvait prendre plusieurs configurations. Selon les attentes, les craintes et les demandes des groupes, ceux-ci pouvaient lui conférer un rôle susceptible d'aller d'une position de participante, complètement intérieure et sympathique au groupe, à celle d'une intervenante complètement extérieure au groupe et insensible à leurs préoccupations, voire « empêcheuse de tourner en rond ». La position de **semi-extériorité**, combinant sympathie et non-ingérence, s'est révélée être la plus porteuse, car elle permettait aux groupes de bénéficier d'un regard extérieur sans craindre le jugement ou la malveillance.

Les groupes ont travaillé sur les quatre catégories d'**habiletés collectives** identifiées dans les travaux antérieurs sur le développement de l'action collective : les habiletés discursives, les habiletés décisionnelles, les habiletés réflexives et les habiletés procédurales. Un processus de **déstabilisation** s'est avéré nécessaire au développement des habiletés collectives. Les groupes ont eu à se déplacer vers leurs zones d'ignorance et d'incompétence pour apprendre à apprendre ensemble. C'est l'arrivée de **déclencheurs** (accès à de nouvelles informations, inconfort ou conflit) qui a permis ces apprentissages. Qu'ils proviennent de l'extérieur ou de l'intérieur du groupe, qu'ils soient fortuits ou provoqués (par les séances d'information, par exemple), ils révèlent au groupe la nécessité d'un apprentissage pour progresser.

Les groupes sont passés par une transformation des **rôles collectifs**, c'est-à-dire des fonctions sociales que les groupes voulaient assumer collectivement et des relations qu'ils souhaitaient développer avec d'autres acteurs. Cette transformation est passée par un processus de **responsabilisation**. Les groupes ont eu à s'engager à l'égard de leur désir de changement, à se responsabiliser vis-à-vis des actions qui devaient être posées, plutôt que de rester au niveau du discours. Cette responsabilisation a été rendue possible lorsque, dans un groupe, apparaissait un **sentiment de légitimité**. Ce sentiment était parfois induit par les discussions dans le groupe, parfois par des interactions avec l'extérieur par lesquelles le groupe obtenait une reconnaissance et une valorisation de son désir de changement.

Les groupes se sont aussi employés à transformer leur **identité collective**, c'est-à-dire la façon dont un groupe se définit et se distingue en tant que collectif. Ils sont

Les apprentissages pragmatiques et génétiques apparaissent aussi nécessaires les uns que les autres dans le processus de développement de l'action collective.

passés par des processus menant à la **formalisation** du groupe, soit la constitution collective, sociale et légale du groupe. Ce processus s'est réalisé grâce à des interactions internes, des discussions structurantes à l'intérieur du groupe, visant à créer une identité, puis des interactions externes, avec d'autres acteurs de nature similaire ou des acteurs institutionnels.

Les apprentissages pragmatiques et génétiques apparaissent aussi nécessaires les uns que les autres dans le processus de développement de l'action collective. L'observation des parcours des groupes a permis de constater plusieurs interactions entre les deux ordres d'apprentissage et ne permet pas de statuer relativement à une préséance des uns sur les autres. Par exemple, un groupe a pu se lancer rapidement dans la transformation de son identité, alors que la logistique des rencontres n'était pas encore installée.

Des conditions... gagnantes

Une dernière condition de réussite présentée au tableau, sans constituer un objet d'apprentissage en soi, est pourtant incontournable : c'est la **durée**, car de telles transformations ne peuvent se réaliser de façon instantanée. La comparaison des parcours des groupes a ainsi révélé qu'une plus longue durée de formation permettait une plus grande réussite de l'ensemble du processus d'apprentissage. Les **ressources** (financières, matérielles, humaines et méthodologiques) fournies pour le soutien et l'accompagnement des groupes sont également une condition incontournable du succès de l'autoformation accompagnée.

En plus de la **durée** et des **ressources**, les conditions de réussite qui apparaissent les plus incontournables sont celles qui croisent plusieurs des objets d'apprentissage décrits plus haut. À cet égard, la **confiance** apparaît comme des plus essentielles à la réussite du processus. On la retrouve dans les conditions de réussite du travail sur le rôle du comité et de la formatrice, dans les motivations de l'engagement dans le projet et dans le sentiment de légitimité. La confiance se décline ainsi en trois dimensions : la confiance du collectif en lui-même, sa confiance envers l'acteur institutionnel auquel seront adressées les propositions de gouvernance et la confiance en la démocratie, c'est-à-dire en l'utilité de vouloir participer au changement.

Une dimension d'**extériorité** est également rattachée à plusieurs objets d'apprentissage : le positionnement de semi-extériorité de la formatrice, les déclencheurs venus de l'extérieur, les interactions avec l'extérieur et la partie du sentiment de légitimité qui vient de l'extérieur. Ainsi, l'ouverture du groupe à une extériorité dans son travail est apparue déterminante pour que le regroupement de solidarité ne reste pas figé dans sa représentation du problème, mais se déplace vers une perception plus globale des enjeux, pavant ainsi la voie à une participation responsable à la gouvernance.

Quelques propositions émanant des groupes

Bien qu'il appartienne aux groupes de parents-éducateurs de continuer à développer leurs propositions de gouvernance de l'apprentissage en famille, puis de les présenter aux instances scolaires ou gouvernementales s'ils le souhaitent, on rap-

portera ici quelques observations générales sur les propositions que les groupes ont formulées pour illustrer les fruits de ce travail de mise en place d'un acteur collectif.

En premier lieu, les participantes ont constaté les insuffisances de l'approche légaliste du problème et les limites de leur position individuelle de parent au sein de l'institution éducative. Elles ont également souligné les déficiences de coordination des interactions entre les commissions scolaires et les parents-éducateurs. En réponse à cela, elles ont pris conscience de la nécessité de travailler collectivement pour faire reconnaître le mouvement d'apprentissage en famille comme une innovation éducationnelle valable et une expérimentation sociale légitime. Elles se sont montrées désireuses de participer avec l'institution scolaire à la construction d'un mode de régulation approprié et satisfaisant pour tous les acteurs. De plus, tous les groupes ont pris en considération la nécessité d'un suivi évaluatif de leur pratique. À cet effet, divers modèles de régulation ont été imaginés et envisagés par les différents groupes.

On observe aussi que toutes les propositions de gouvernance retenues par les groupes ont été élaborées à partir de la consolidation de leurs regroupements régionaux. Ni le rapport individuel avec les autorités scolaires, ni la division des groupes régionaux en fonction du découpage territorial des commissions scolaires, ni l'action à la seule échelle provinciale, c'est-à-dire aucun des modes d'interaction actuels, n'ont été retenus.

Par ailleurs, toutes ces propositions de gouvernance vont dans le sens de la création d'une organisation sociale pour l'éducation des enfants et non d'initiatives individualistes. Les groupes souhaitent un développement et une normalisation de l'option de l'apprentissage en famille, afin qu'elle soit incluse dans le fonctionnement social et qu'une autonomie leur soit reconnue.

On constate que les groupes de parents-éducateurs ont pu, dans le cadre d'un processus d'autoformation accompagnée, se développer en acteurs collectifs aptes à favoriser le changement et la réflexivité de l'institution.

La discussion

On constate que les groupes de parents-éducateurs ont pu, dans le cadre d'un processus d'autoformation accompagnée, se développer en acteurs collectifs aptes à favoriser le changement et la réflexivité de l'institution. Dans ce cadre, ils ont pu développer un discours et des propositions de gouvernance pertinents dans l'optique de résoudre les tensions entourant la situation actuelle de l'apprentissage en famille au Québec.

Grâce au développement des différentes dimensions de la confiance et de l'extériorité au fil de la formation ainsi que de leurs habiletés discursives, réflexives, décisionnelles et procédurales, les groupes ont évolué. Ils sont passés d'une position teintée de crainte et de résistance vis-à-vis de l'institution à une attitude plus confiante et ouverte. Ils se sont investis dans la recherche de solutions pour la gouvernance de leur pratique, à partir de leurs savoirs et de leurs contextes propres. Ce faisant, ils ont pris en considération des intérêts plus larges ou autres que les leurs. Ces progrès confirment la pertinence, pour l'élaboration normative, de l'approche pragmatique et contextuelle, qui suggère que le respect des modes de coopération

déjà en place et leur soutien permettent, mieux que des dispositifs instaurés par un acteur en autorité, d'avoir accès aux savoirs d'expérience des acteurs dans le contexte problématique et de parvenir à l'élaboration de normes dont l'application est susceptible de rencontrer moins d'obstacles.

De plus, l'analyse des enjeux sociaux discutés au sein des groupes (à partir de la grille d'observation à ce sujet) montre que, dans l'optique de la proposition d'un modèle de gouvernance concret à mettre en place pour que leurs enfants en bénéficient, les parents-éducateurs ont délaissé les positions de principe et les débats idéologiques. Ils ont cheminé vers une compréhension à la fois plus inclusive et plus factuelle des enjeux en présence, pour atteindre la production de décisions pratiques. Les apports d'informations qu'ils sont allés recueillir à l'extérieur du groupe ont également joué en ce sens, en les aidant à mieux comprendre, par exemple, les normes en place et les perspectives de leurs interlocuteurs institutionnels. Réciproquement, les groupes ont exprimé un désir d'informer ces interlocuteurs quant à leur réalité et de partager avec eux les savoirs qu'ils avaient pu développer.

Dans un processus de capacitation à participer à une gouvernance réflexive, le passage du regroupement de solidarité à l'acteur collectif est crucial. En effet, le regroupement de solidarité vise surtout la mise en commun des ressources pour trouver des solutions à des problèmes communs et le soutien entre individus dans les difficultés d'interaction avec l'institution. Il est donc le plus propice à devenir une structure de résistance et d'opposition à l'institution. La deuxième forme, l'acteur collectif, résulte d'une autotransformation à partir d'un désir d'action en lien avec son besoin de changement. L'acteur collectif s'engage dans une interaction avec divers acteurs extérieurs à lui pour faire progresser son initiative socialement. Il amorce alors un processus réflexif, c'est-à-dire un processus d'apprentissage social où il transforme son identité d'action face à l'institution et considère de nouveaux rôles, en dialogue avec cette institution. Il est donc en bonne voie de devenir un acteur politique réellement en mesure de contribuer au renouvellement démocratique et d'appuyer les nouvelles normes qu'il aura contribuées à créer, plutôt que d'y résister. Il peut alors faire progresser les solutions qu'il propose et entraîner certains changements nécessaires à la résolution de problèmes communs.

Conclusion

Les résultats de cette recherche confirment la possibilité de l'évolution des groupes de parents-éducateurs québécois vers une appropriation du processus de changement institutionnel prenant la forme d'une participation démocratique à la gouvernance de l'apprentissage en famille et, par extension, à la gouvernance de l'éducation. Il sera intéressant de connaître les perspectives des intervenants des commissions scolaires sur cette question, puisqu'ils sont les acteurs de terrain qui ont

Les résultats de cette recherche confirment la possibilité de l'évolution des groupes de parents-éducateurs québécois vers une appropriation du processus de changement institutionnel prenant la forme d'une participation démocratique à la gouvernance de l'apprentissage en famille et, par extension, à la gouvernance de l'éducation.

également à appliquer les normes administratives et légales⁸. En s'inspirant de cette recherche, l'institution éducative québécoise pourrait utiliser un mécanisme réflexif, tel que l'« autoformation accompagnée » présentée ici, pour soutenir l'intégration de l'apprentissage en famille au réseau éducatif, ainsi que d'autres propositions pouvant émaner de collectifs de parents, de professionnels de l'éducation ou de membres de la communauté, par exemple, pour faire face aux multiples défis de l'éducation dans nos sociétés complexes.

Références bibliographiques

- APPLE, M. W. (2000). The cultural politics of home schooling. *Peabody Journal of Education*, 75(1 et 2), 256-271.
- ARAI, B. A. (septembre 1999). Homeschooling and the redefinition of citizenship. *Education Policy Analysis Archives*, 7(27). [En ligne]. [<http://epaa.asu.edu/epaa/v7n27.html>].
- ASSOCIATION CHRÉTIENNE DE PARENTS-ÉDUCATEURS DU QUÉBEC (2007). *Communiqué*, 29, hiver. Laurier-Station, Québec.
- ASSOCIATION QUÉBÉCOISE POUR L'ÉDUCATION À DOMICILE (décembre 2005). Des nouvelles du comité légal. *Portfolio*, 8(2), 18-19.
- ASSOCIATION QUÉBÉCOISE POUR L'ÉDUCATION À DOMICILE. (2007). *Guide de la bonne entente. Proposition de cadre de référence pour les relations entre les commissions scolaires et les parents éducateurs*. Gatineau (Québec) : AQED.
- AUDAIN, T. (avril 1987). Home education, the third option. *Canadian School Executive*, 6(10), 18-24.
- BASHAM, P. (2001). Home schooling: from the extreme to the mainstream. *Public Policy Sources*, 51, 1-18.
- BECK, C. (septembre 2004). *Home Education: Globalization Otherwise?* Conférence présentée au congrès de la British Educational Research Association (BERA), Manchester, UK.
- BLOK, H. (2004). Performance in home schooling: An argument against compulsory schooling in the Netherlands. *International Review of Education*, 50(1), 39-52.

8. La chercheuse mène actuellement une recherche postdoctorale auprès de ces acteurs institutionnels, soutenue par le Fonds québécois pour la recherche sur la société et la culture et le Centre de philosophie du droit de l'Université catholique de Louvain. Elle vise à décrire le processus d'apprentissage institutionnel dans le parcours d'adaptation à ce changement ainsi qu'à contribuer à l'évolution des interactions entre les parents-éducateurs et les instances scolaires au Québec.

- BOUCQ, C. et MAESSCHALCK, M. (2005). *Déminons l'extrême droite* (Préface de X. Mabille). Bruxelles : Couleurs livres.
- BRABANT, C. (2004). *L'éducation à domicile au Québec. Les raisons du choix des parents et les principales caractéristiques sociodémographiques des familles*. Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke, Québec. [En ligne]. [http://pages.usherbrooke.ca/cbrabant/documents/memoire_brabant_2004.pdf].
- BRABANT, C. (2009). Introduction à la gouvernance réflexive. Essai de cadre théorique pour une recherche en gouvernance de l'éducation. Dans *Les Carnets du Centre de philosophie du droit*, 140, UCL, Louvain-la-Neuve, BE. [En ligne]. [<http://www.cpdr.ucl.ac.be/docTravail/BrabantCh140.pdf>].
- BRABANT, C. (2010). *Pour une gouvernance réflexive de l'«apprentissage en famille». Étude des processus d'apprentissage de trois groupes de parents-éducateurs au Québec*. Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke. [En ligne]. [http://pages.usherbrooke.ca/cbrabant/documents/these_brabant_2010.pdf].
- FÉDÉRATION DES COMMISSIONS SCOLAIRES DU QUÉBEC ET ASSOCIATION DES DIRECTEURS GÉNÉRAUX DES COMMISSIONS SCOLAIRES DU QUÉBEC (mai 2004). *Consultation sur le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire. Avis de la Fédération des commissions scolaires du Québec et de l'Association des directeurs généraux des commissions scolaires du Québec*. Document 6412. [En ligne]. [<http://www.fcsq.qc.ca/Publications/Memoires/2004/Memoire-Regime-Pedagogique.pdf>].
- FICHTE, J. G. (1813/2006). *La doctrine de l'État 1813*. Paris : Vrin.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2003). *Loi sur l'instruction publique*. L.R.Q., c. I-13.3. [En ligne]. [http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html].
- GURVITCH, G. (1960/2007). Problèmes de sociologie du droit. Dans G. Gurvitch (dir.), *Traité de sociologie*. Paris : Presses universitaires de France (Quadrige).
- HILL, P. T. (2000). Home schooling and the future of public education. *Peabody Journal of Education*, 75(1 et 2), 20-31.
- KNOWLES, J. B. et MUCHMORE, J. A. (1995). Yep! We're grown up, home-schooled kids – and we're doing just fine, thank you! *Journal of Research on Christian Education*, 4(1), 35-56.
- LENOBLE, J. et MAESSCHALCK, M. (2003). *Toward a Theory of Governance: The Action of Norms*. The Hague/New York/London : Kluwer Law International.
- LENOBLE, J. et MAESSCHALCK, M. (2010). *Democracy, Law and Governance*, Aldershot (UK) : Ashgate.
- LINES, P. M. (2000). When home schoolers go to school: A partnership between families and schools. *Peabody Journal of Education*, 75(1 et 2), 159-186.

- LINES, P. M. (2001). Homeschooling. *ERIC Digest*, 151.
- LUBIENSKI, C. (2000). Whither the common good? A critique of home schooling. *Peabody Journal of Education*, 75(1 et 2), 207-232.
- MAESSCHALCK, M. (1994). « Quelle stratégie à l'égard de l'institution? » Dans *Éthique et institution* (p. 41-55). Actes du colloque des 14 et 15 janvier 1994, Forum éthique. Bruxelles: Ecce.
- MAESSCHALCK, M. (1997). L'acteur syndical face aux transformations de l'action collective, I. Cadre de recherche. *Les Carnets du Centre de philosophie du droit*, 38.
- MAESSCHALCK, M. (2000). Provenance et fondements de la pragmatique contextuelle. Dans P. Coppens et J. Lenoble (dir.), *Démocratie et procéduralisation du droit* (p. 125-154). Travaux des XV^{es} journées d'études juridiques Jean Dabin, Centre de philosophie du droit. Bruxelles/Bruylant: Bibliothèque de la Faculté de droit de l'Université catholique de Louvain.
- MAESSCHALCK, M. (2001). *Normes et contextes*. Hildesheim/Zurich/New York: Europaea Memoria.
- MAESSCHALCK, M. (2005). Harcèlement moral et action collective. Une approche normative de la prévention à partir des représentations sociales. Dans M. Sanchez-Mazas et G. Koubi (dir.), *Le harcèlement. De la société solidaire à la société solitaire* (p. 139-156). Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles.
- MAESSCHALCK, M. (2006a). Entre règle de reconnaissance et autorité sociale: la reconstruction du jugement téléologique. *Archivio di Filosofia*, 74(1-3), 295-306.
- MAESSCHALCK, M. (2006b). Religions et démocratie délibérative. Comment sortir de l'impasse? *Éthique publique*, 8(1), 16-28.
- MAESSCHALCK, M. (2007a). *Les désillusions de la gouvernance démocratique. Sortir du modèle délibératif et après?* Manuscrit non publié, Université catholique de Louvain, Centre de philosophie du droit, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- MAESSCHALCK, M. (2007b). *Droit et «capacitation» des acteurs sociaux. La question politique de l'application des normes*. Manuscrit non publié, Université catholique de Louvain, Centre de philosophie du droit, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- MAESSCHALCK, M. (2007c). *Souffrance au travail et institution*. Manuscrit non publié, Université catholique de Louvain, Centre de philosophie du droit, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- MAESSCHALCK, M. (2009). Théorie des groupes et gouvernance réflexive. Pour une approche génétique de l'action collective. Dans C. Lobet-Maris, R. Lucas et B. Six (dir.), *Variations sur la confiance. Concepts et enjeux au sein des théories de la gouvernance* (p. 189-206). Bruxelles: P.I.E. Peter Lang.

- MARSHALL, D. (1998). *Aux origines de l'État-providence: familles québécoises, obligation scolaire et allocations familiales, 1940-1955*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- MARTIN-CHANG, S., GOULD, O. N. et MEUSE, R. E. (2011). The impact of schooling on academic achievement: Evidence from homeschooled and traditionally schooled students. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 43(3), 195-202.
- MEDLIN, R.G. (2000). Home schooling and the question of socialization. *Peabody Journal of Education*, 75(1 et 2), 107-123.
- MEIGHAN, R. (1995). Home-based education effectiveness research and some of its implications. *Educational Review*, 47(3), 275-287.
- MERRIAM, S. B., JOHSON-BAILEY, J., LEE, M.-Y., NTSEANE, G. et MUHAMAD, M. (2001). Power and positionality: Negotiating insider/outsider status within and across cultures. *International Journal of Lifelong Education*, 20(5), 405-416. [En ligne]. [<http://tandf.co.uk/journals>].
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2005). *Renouveler l'encadrement local en évaluation des apprentissages. Guide à l'intention des écoles et des commissions scolaires* (Partie II, volet 5). Québec: Gouvernement du Québec, Direction générale de la formation des jeunes. [En ligne]. [<http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/de/pdf/volet5.pdf>].
- RAY, B. D. (1994). *A Nationwide Study of Home Education in Canada: Family Characteristics, Student Achievement, and Other Topics*. Salem, OR: National Home Education Research Institute.
- RAY, B. D. (1997). *Strengths of Their Own – Home Schoolers Across America: Academic Achievement, Family Characteristics, and Longitudinal Traits*. Salem, OR: National Home Education Research Institute.
- RAY, B. D. (2000). Home schooling for individuals' gain and society's common good. *Peabody Journal of Education*, 75(1 et 2), 272-293.
- RAY, B. D. (2003). *Homeschooling Grows Up*. Salem, OR: National Home Education Research Institute.
- REICH, R. (avril 2002). The civic perils of homeschooling. *Educational Leadership*, 56-59. Association for Supervision and Curriculum Development.
- STEVENS, M. L. (mai 2004). *Three Lessons of Home Education*. Conférence présentée au congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS), Montréal (Québec).
- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION (décembre 2008) *Issue Brief: 1.5 Million Homeschooled Students in the United States in 2007*. Jessup, MD: National Center for Education Statistics. 2009-030. Institute of Education Sciences.

WEBB, J. (1989). Outcomes of home-based education. Employment and other issues. *Education Review*, 41(2), 121-133.

YIN, R. K. (1994). *Case Study Research*. Thousands Oaks, CA: Sage.